

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy

DISERTAČNÍ PRÁCE

Diskurs vizuality v preferencích žáků osmiletého gymnázia

The Discourse of Visuality of Grammar School Pupil

Mgr. Karolína Včelišová

Školitel: prof. PhDr. Ladislav Daniel, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Výtvarná výchova

2020

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma **Diskurs vizuality v preferencích žáků osmiletého gymnázia** vypracovala pod vedením školitele samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 30. 11. 2020

.....

podpis

Děkuji svému školiteli prof. PhDr. Ladislavu Danielovi, Ph.D. za vedení mé disertační práce.

Za cenné rady děkuji PaedDr.Heleně Hazukové,CSc. a dalším kolegům z katedry výtvarné výchovy.

Za podporu děkuji mé rodině.

ABSTRAKT

Disertační práce se zabývá vizualitou, jejím pojmáním u žáků osmiletého gymnázia. Teoretická část práce vymezuje pojem obrazu, vizuality, jejich kontextuálními rámci. Zohledňuje diskurzivnost těchto pojmů. Cílem výzkumu je zjištění žákovských preferencí v pojmání vizualita. Teoretické ukotvení hledá v oblastech: vizuální sféry - umělecké produkci, nových médií; dějin umění; sféry humanitních věd – filosofie, pedagogiky, psychologie. Dále se zabývá komunikací a lingvistikou. Aplikuje poznatky sémiotické povahy.

Výzkumný design je aplikovaný akční výzkum kvalitativní povahy. Využívá metodologii Zakotvené teorie a triangulace. Výzkumná část práce obsahuje vyhodnocená dotazníková šetření, reflektující zvolené artefakty. Interpretované žákovské výstupy tvorby. Ta jsou pomocí získaných dat vyhodnocována tak, aby zodpověděly výzkumné otázky. Práce přináší nový pohled na vizuální informace, z pohledu žáka.

KLÍČOVÁ SLOVA

vizualita, diskurs, obraz, znak, žákovská tvorba, kvalitativní výzkum

ABSTRACT

The dissertation deals with visuality, its perception by pupils of the secondary school. The theoretical part of the work defines the concept of image, visuality, their contextual frameworks. It takes into account the discursivity of these concepts. The aim of the research is to determine students' preferences in the concept of visuality. It seeks theoretical foundation in the areas of: visual sphere - artistic production, new media; art history; spheres of humanities - philosophy, pedagogy, psychology. It also deals with communication and linguistics. It applies knowledge of a semiotic nature.

Research design is applied action research of a qualitative nature. It uses the methodology of Grounded Theory and triangulation. The research part of the thesis contains evaluated questionnaire surveys, reflecting selected artifacts. Interpreted student outcomes. These are evaluated using the obtained data to answer research questions. The thesis brings a new perspective on visual information, from the perspective of the pupil.

KEYWORDS

Visuality, Discourse, Picture, Sign, Pupils artwork, Qualitative research

Obsah

ÚVOD	8
STRUKTURA PRÁCE.....	10
TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1. VÝTVARNÁ VÝCHOVA.....	13
1.1. Výtvarná výchova a cíle současnosti	13
1.2. Výtvarná výchova a exkurs do diskursu humanitních věd	14
2. KULTURA	17
2.1. Postmoderna a pluralizace kultury	18
2.1.1. Postmoderní vlivy na vizuální sféru	19
2.1.2. Internetové prostředí a virtualita	21
2.2. Vizuální kultura	22
3. DISKURS.....	26
3.1. Diskurs a jeho vymezení	27
3.2. Diskurs vizuální kultury	28
3.3. Diskurs umění	30
3.4. Diskurs nových dějin umění.....	31
3.5. Diskursní proudy ve výtvarné výchově	32
3.6. Interdiskurzivita, intertextualita a hypertextualita v předmětu výtvarné výchovy ..	33
3.7. Umění a vliv jeho neustálenosti na výtvarnou výchovu	37
4. KOMUNIKACE A ZNAKOVÉ SYSTÉMY	39
4.1. Sémiotika Ch.Morrise	40
4.2. Teorie znaku Ch. S. Peirce.....	41
4.2.1. Znak ve vztahu k tvorbě.....	42
4.3. Sekundární sémiotický okruh R. Barthese	43
4.3.1. Modely komunikace a jejich aplikace v předmětu Výtvarná výchova	45

5.	VIZUALITA.....	47
5.1.	Vizualita jako výsledek vizuálního vjemu	47
5.2.	Dva druhy vizuality	48
5.3.	Digitalizace – změna chápání obrazu	49
5.3.1.	Fotografie	50
5.3.2.	Film a video.....	52
	VÝZKUMNÁ ČÁST.....	53
6.	Výzkum a jeho design	55
6.1.	Kvalitativní výzkum	55
6.2.	Postup výzkumu.....	56
6.3.	Metody sběru dat a Zakotvená teorie	57
6.3.1.	Třífázové kódování	58
6.3.2.	Předmět badatelského zájmu.....	59
6.4.	Výzkumné otázky.....	59
6.5.	Cíle výzkumu	60
6.6.	Fáze výzkumného záměru	60
6.7.	Dotazníkové šetření 1. fáze	61
6.8.	Dotazníkové šetření 2. fáze	65
6.8.1.	Žák v pozici diváka	77
6.8.2.	Přístupy ke skutečnosti.....	79
6.8.3.	Přístupy k umění.....	82
7.	Praktické výstupy tvorby.....	87
7.1.	Zadání tvorby: úkoly k řešení.....	87
7.1.1.	Zadání tvorby - PRŮŠVIH	89
7.1.2.	Zadání tvorby – PARAFRÁZE	93
7.1.3.	Zadání tvorby – NEGATIV	99
7.1.4.	Zadání tvorby – OBRAZ VE VÍCE VRSTVÁCH	103
7.1.5.	Reflexe vybraných výstupů žákovské tvorby.....	109

8. Diskuse	115
9. Závěr.....	120
10. Bibliografie	122
11. Přílohy.....	130
11.1. Obrazové přílohy.....	130
11.2. Diagramové přílohy.....	144
11.2.1. Seznam kódů	158
11.1. Tabulkové přílohy.....	161

ÚVOD

Výtvarná výchova je specifickým výukovým předmětem. Do teorie předmětu jsou aplikovány poznatky - jisté teoretické linie z oblastí jiných, nežli pedagogických věd. Uplatňovány jsou poznatky nejen z oblastí psychologie, sociologie, biologie, včetně kulturologie, mediální oblasti a sféry umělecké. Výtvarná výchova rozvíjí žáky v mnoha ohledech.

Oblastí zájmu této práce je vizualita. Jejím utváření napomáhají mechanismy rozvíjející kompetence spojené s vnímáním vizuální, ovlivňující tvůrčí dovednosti promítané do niterných projevů tvůrčí činnosti žáka. Vizualita se ukazuje být komplikovaným pojmem. Vizualita je nejen značně komplikovaným jevem, ale také je obtížné nalézt její výstižnou definici. Postoj k vizualitě, bez ohledu na její charakter, médium a příslušnost k umělecké produkci je důležitý aspekt našeho výzkumného záměru. Vyučující je průvodcem žáka v oblasti umělecké a rozvíjí žakovu citlivost, spolu s kritickým náhledem na záplavu vizuálů, které nás všechny obklopují.

Popudem k výzkumu, který je v této práci obsažen, byla naše touha po poznání a následném osvětlení postojů žáků k vizualitě jako takové. O to více může být nejasné pojmání vizuality u každého jednotlivého žáka. Zájem je kladen na objasnění vztahů a struktur na základě, kterých žák uznává, používá a preferuje vizualitu – řekněme v obecně pojímaném smyslu pojmu obraz. Sám pojem obraz je uchopován a tříděn na základě různých přístupů a teorií. Jak žáci vnímají vizuality, třídí je a operují s nimi, to je oblast zjišťování, jež má v tomto výzkumu hlavní úlohu.

Do výzkumu vstupujeme s predikcí, která říká, že žáci třídí obrazové vizuály systémově, čímž se zabývá první dotazníkové šetření. Uplatňují v paměti uložené obrazy, které asociacemi vyvolávají nově příchozí podněty a jsou schopni je zařazovat do celků (grupovat je do klastrů) s tím, že u jednotlivců se mohou obsahově tyto celky lišit dle zvolené cesty pro toto třídění. Do jisté míry předpokládáme uplatňování estetických kategorií u vizualit, u kterých žáci předpokládají statut umělecké dílo a mírné obtíže u vizualit, u kterých tuto informaci nebudou mít potvrzenou nějakou autoritou; povahou a vznikem se jedná o vizuality vzniklé například jako díla současného umění či produkci odlišné povahy. Zde je čitelnost pro žáky nesnadná.

Nalézání obsahů díla a vztah k formě díla napomůže „zmapovat“ druhé dotazníkové šetření. Zohledněny jsou výstupy tvorby, jelikož se domníváme, že praxe by měla jakékoliv praktické

práce žáků zohledňovat a hodnotit. Ty proto „dokreslují“ výzkumný nález, dotazníkových šetření.

Výzkum je realizován na Osmiletém gymnáziu v Mladé Boleslavi. Jedná se o Gymnázium, Palackého 191/1, Mladá Boleslav. Instituce je zároveň fakultní školou Univerzity Karlovy v Praze.

STRUKTURA PRÁCE

Výzkumný design je kvalitativní povahy s uplatněním výzkumné strategie zakotvené teorie (The Grounded Theory). Ke sběru dat je využito vícefázové dotazníkové šetření, zadání tvorby a s ním spojené výtvarné výstupy žáků a výtvarné práce volného charakteru. Převažuje induktivní povaha výzkumného šetření, přičemž každá fáze sběru dat a následné vyhodnocení ovlivňuje parametry fáze následující.

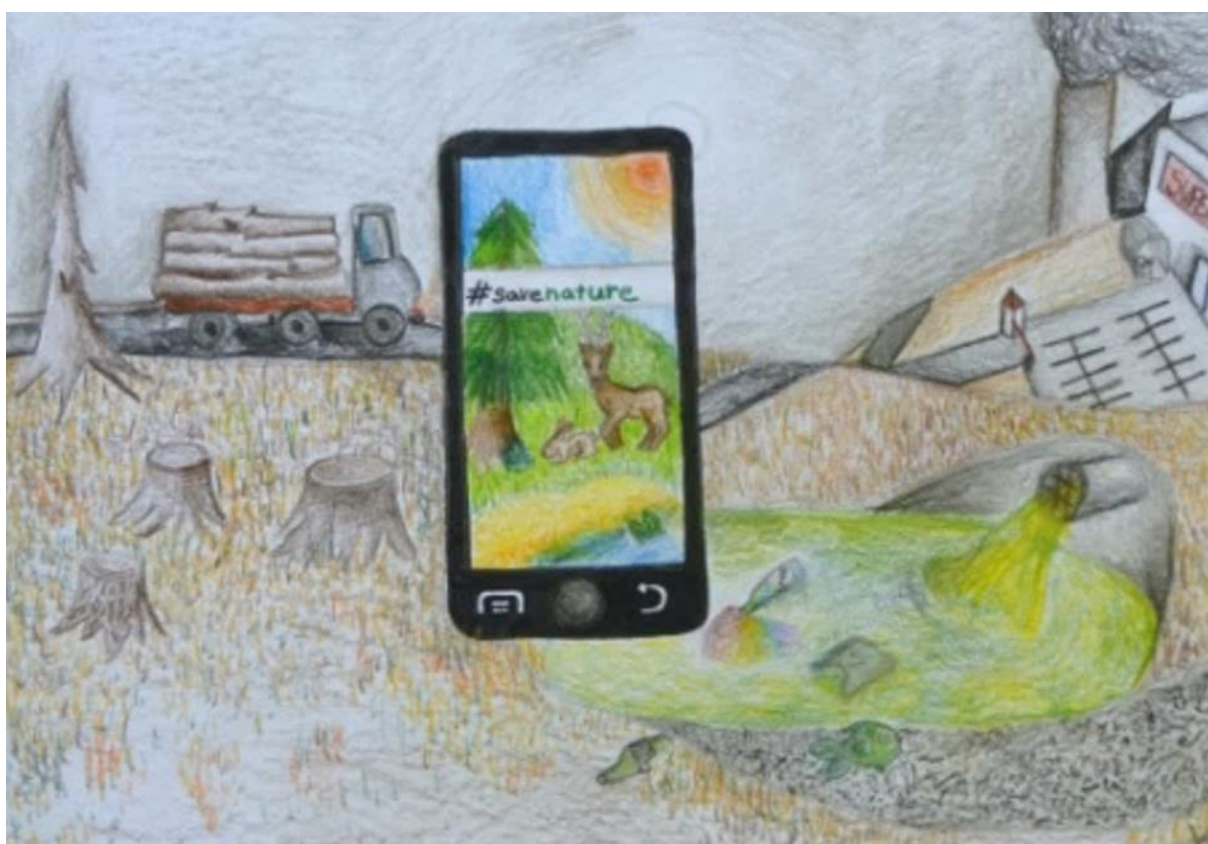
Struktura práce je koncipována do dvou hlavních celků: Části teoretické a části výzkumné. První, *teoretická* část obsahuje kapitoly, které se zabývají vymezováním podstatných linií z oblastí, které participují na teoretickém základu předmětu výtvarné výchovy. Dále se jedná o poznatky uvedené v širším vědním základu, rozšiřující kontext, nastiňující určitý vývoj, ze kterého vzešly teorie, z nichž jsou poznatky, případně přístupy aplikovány v pedagogické praxi. Tato část vymezuje teoretický rámec výzkumu.

Druhá, *výzkumná* část čerpá poznatky z předešlé části, ty vztahuje k diskursu výtvarné výchovy; diskursu vizuality; diskursu žákovského uchopování pojmu obraz a vykreslení kontur pojmu vizualita pomocí dotazníkových šetření. Výzkumná část vymezuje předmět výzkumu, jeho cíle, a fáze. Uvádí charakteristiku respondentů, představí žákovské výstupy vybraných zadání žákovské tvorby.

Dále shrnuje výzkumné nálezy z fází výzkumného dotazníkového šetření. První šetření bere v potaz pojmání obrazu. Toto šetření nabízí širší výzkumný vzorek respondentů, zahrnující žáky od primánů po ročník oktávy, následující fáze šetření pracuje s užší skupinou respondentů. Druhé dotazníkové šetření nastiňuje přístupy žáka k umělecké a vizuální sféře. Dále výzkum zahrnuje žákovské projevy ve smyslu vizuálně obrazných vyjádření realizovaných v rámci předmětu výtvarné výchovy.

Závěr obsahuje vyhodnocení výzkumného šetření, zpětnou vazbu, která dále napomůže dokreslit charakteristiku žáků osmiletého gymnázia ve vztahu k vizualitě tak, aby bylo možné se současnou generací pracovat efektivněji v rámci předmětu výtvarné výchovy. Výzkumné nálezy jsou zobecňovány za účelem možnosti usuzovat v nuancích možných aplikací, vhodných přístupů a opatření v rámci praxe předmětu výtvarné výchovy.

TEORETICKÁ ČÁST



Proměnlivost postojů vůči předmětu výtvarné výchovy lze označit za neukončený proces, ovšem stále se nevyvíjející uspokojivě – směrem k plnému docenění této unikátní disciplíny.

Žáci se při tvorbě seberealizují, což jiný předmět v takovém rozsahu nepřináší. Rozvíjeno je jejich kreativní a kritické myšlení, upevňovány jsou postoje, podporující zrání v kulturně rozvinutou osobnost. Divergentní myšlení je uplatňováno při pedagogem nastavovaných problémech k řešení.

Především je předmět výtvarné výchovy jediným, který ve skladbě výukových předmětů kooperuje s obory vizuálními. Vizualitou je současnost zaplavena. Zajímá nás proto, jak je žáky vizualita vnímána a co za vizualitu žáci považují, jak je rozlišují.

K čemu je toto rozdělení vede a jakou zpětnou vazbu to přináší teorii i praxi oboru se pokusíme objasnit na následujících stránkách.

Teoretická část je vymezena vědními základy vybraných oborů. Jejichž poznatky ukotvují výzkumný rámec. Považujeme za adekvátní zapojit či aplikovat teorie a přístupy, cenné studie strukturální antropologie, strukturalismu, dekonstruktivismu, sémiologie, potažmo sémiotiky a s ní souvisejícími poststrukturalistickými teoriemi. Čerpáme z oborů filosofie, sociologie, dějin umění. Poznatky a mechanismy, uplatnitelné při stanovování kategorií výzkumu, jsou dle oblastí působnosti řazeny do celků následujících kapitol. Tyto kapitoly jsou děleny dle vědních základů a příbuznosti disciplín, které jsou pojímány jako jednotlivé celky, s respektem k jejich terminologii a mechanismům aplikace v určitých oblastech našeho bytí.

Ustanovení pojmu vizualita považujeme za proces interdiskursivní povahy. K jeho ustanovení nás směřují následující kapitoly.

1. VÝTVARNÁ VÝCHOVA

Vymezení předmětu výtvarné výchovy není jednoduché ani zcela jednoznačné. Výtvarná výchova je diskurzivním polem interdisciplinární povahy. Je vyučovacím předmětem pracujícím s vizualitou a rozmanitými obrazovými prostředky. Proto má komplikovanou, avšak nezpochybnitelnou a nezastupitelnou úlohu ve vzdělávacím systému.

K tomu dodáme, že jsme si vědomi nutnosti výzkumné aktivity v rámci oboru. Horáček v této souvislosti poukazuje na nutnost intenzivnějšího „*propojení praxe s teorií*“ v rámci oboru (Horáček, 2008, s. 9). Otázce umění v diskurzu vzdělávání se věnoval Pavel Šamšula¹, který se tázal (nejen v titulku svého článku): *Umění – prostředek, předmět či princip vzdělávání?*

„Jednou ze základních (a v důsledcích stěží zodpověditelnou s konečnou platností) se jeví vztahování *obrazu* ve smyslu *filozofickém* (ve smyslu Platónově, Finkově, Heideggerově, leč nejen jich) k obrazu *psychickému* (image-obraz, obraznost, obrazivost, „odraz“), bytujícímu ve vědomí častěji v podvědomí, a vztah či spíše vztahy obou předchozích k obrazu jako artefaktu (picture). Přitom vztahem zde i nadále míníme *interakci*.“ (Šamšula, 1996, s. 75)

Pedagog učící předmět výtvarné výchovy disponuje kompetencemi, díky kterým se orientuje na poli umělecké produkce. Řekněme, se vši vážností, že „výklad“, či spíše seznamování žáků s nejen uměleckými artefakty je složitý – je nutné „každý obraz usadit do obrazného rámu, za který pokládám kontext díla“. Je zodpovědností učitele vysvětlovat charakteristiky jazyků médií, poukazovat na jejich specifika a možnosti. Je nutné, aby pedagog „filtroval“ informace „o umění“, to je realita praxe. Nyní je tento běžný úkon komplikovaný svou rozsáhlostí. Umělecká produkce se mísí s vizuály různých původů i obsahů.

1.1. Výtvarná výchova a cíle současnosti

Oporu výzkumného záměru nalézáme v oblasti, kde si žáci osvojují *klíčové kompetence*, vztahující se k všestrannému rozvoji a *očekávaným výstupům*, což je dále vztaženo k aplikaci a uplatnitelnosti poznatků (Vančát in Zikmundová ed., 2006, s. 25). Další kompetence se vztahují

¹ Výše zmíněný citovaný autor, vysokoškolský pedagog je v této oblasti spoluautorem publikační řady pro výtvarné pedagogy. Ta je i jejich žáky provede uměleckou tvorbou, přičemž využívá paralel mezi tvorbou dříve vytvořenou a novodobou (existují i další publikace s doložkou MŠMT ČR).

k vizuální gramotnosti². Za „základní kompetenční požadavek funkční vizuální gramotnosti“ je považována kompetence s obrazy kriticky zacházet, aktivně je tvořit a primárně je umět dekodovat (Fulková, Kitzbergerová, 2017, s. 18).

Zmíněné očekávané výstupy zastávají zpětnou vazbu, která reflektuje naše snažení při rozvíjení klíčových kompetencí. V předmětu výtvarné výchovy je tato reflexe obohacována o interpretaci, osvětlující další postoje žáků (z pozice autorů), často v tvorbě zakódované v područí subjektivních myšlenkových procesů.

Důležitým aspektem oborové praxe je *uvést žáky do světa umělecké, aktuálně vizuální sféry*. K tvorbě umělecké můžeme žáka navést, rozhodování o přijímání hodnot a postojů, které interpretuje a přináší, je však zcela v jeho dikci. Žákům přibližujeme „jazyky umění“, nikoliv dějepisné znalosti (dle Adornova pojetí in Šamšula, 1996, s. 86).

Cíl výtvarné výchovy tkví v rozvoji žákovských kompetencí, které jsou vkladem do následného rozvíjení tvořivé osobnosti. Znalosti a jejich vymezení na poli výtvarné výchovy nejsou jejím stěžejním cílem. J. Vančát se v této souvislosti odvolává na kurikulární dokument RVP, kdy jako předpoklad k rozvoji tvořivé osobnosti tyto kompetence a jejich rozvoj směřuje ke kreativnímu procesu. Ten je naplňován obsahy, ve kterých je brán zřetel především na respektování žáka jakožto autonomní tvůrčí osobnosti, která svobodně uplatňuje procesy sémiózy při tvorbě, a zároveň se zohledňuje žákův progres. Zvýšený zájem je v našem výzkumu věnován obsahu, který dává „*příležitost k sociálnímu (komunikačnímu a interpretačnímu) ověření takto získaných osobních výsledků; tvorba portfolia takto tvořícího jedince, sloužícího mu k zjištění směrů a postupu jeho vývoje.*“ (Vančát in Podlipský, Vančát, Uhl Skřivanová, Zikmundová a kol., 2017, s. 13).

1.2. Výtvarná výchova a exkurs do diskursu humanitních věd

Dostáváme se do oblasti vědy, která pomáhá rozlišit procesy a operace na kognitivní i citové, případně založené na jiných oblastech lidského bytí. Pro pedagogiku je nepostradatelná. Touto oblastí je psychologie. Psychologie ve smyslu obecné psychologie, ale i její odvětví. Pozornost

² Vizuální gramotnost je soubor pravidel a rozvíjených dovedností. Fulková, M. (2002): Když se řekne...vizuální gramotnost. *Výtvarná výchova*. UK, Pedagogická fakulta, Praha. No 4, s. 12-14.

je v tomto smyslu věnována vnímání, chování, myšlení a jiným, neméně důležitým procesům a jevům. Od významného příklonu k fenoménu dětského výtvarného projevu³, jsou nyní aktuální různé proudy směřování výtvarné výchovy. Psychologizující pojetí výtvarné výchovy se rodí díky zájmu moderních umělců o dětský výtvarný projev, v rámci hledání kořenů tvořivosti.⁴ Ten se do jejich děl promítal v podobách hýřivé barevnosti, hravosti a tvarové nadsázce (Paul Klee, Joan Miró)⁵. Ovšem umění a psychologie nejsou jedinými a čistě směrodatnými vlivy (i součástmi) v diskursu oboru. Výtvarná výchova dlouhou dobu neměla vlastní terminologii. Jedním z proudů, který je aplikován i v současné výuce, je hlubinná psychologie,⁶ tendence z tohoto vědního základu vzešlé aplikuje a zkoumá H. Stehlíková Babyrádová. Rudolf Arnheim přichází s pojmem *obrazové myšlení*, které je zastoupeno třemi ústředními pojmy. *Obraz, znak, symbol* považuje za funkce, které se v díle vyjevují. Tyto funkce jsou součástí symbolického zobrazování, ačkoliv může být například technického charakteru (trojúhelník) (Arnheim, 1969 in Babyrádová, 1999, s. 67). V devadesátých letech minulého století J. Slavík publikuje typologie pojetí výtvarné výchovy. Tyto, řekněme programové linie výtvarné výchovy, se zaměřují na odlišné složky teorie i praxe (Slavík, 1997, s. 160-170).

Od obecných pojetí výchovy odvozujeme různé zřetěle k procesům uplatnitelným v procesu výtvarné tvorby v rámci praxe výtvarné výchovy. Příkladem je H. Readem uvedený souhrn instinktů, které se původně objevují v textu J. Deweye: instinkt sdělovací; dramatický; tvárný;

³ V tomto směru navazuje na německého teoretika Gustava Britsche také Jiří David, významný estetik, pedagog a teoretik výtvarné výchovy dává označení duchovní fenomén. Duchovní rozměr je zde chápán ve smyslu péče o duši skrze kultivaci smyslů. (Šobáňová, Musilová, Beková in Uhl Skřivanová eds., 2014, s. 63).

⁴ J. Hlavska, J. Čáp se zabývají tvořivostí, její teorií jakožto nutné činnosti, tvůrčímu myšlení a dalším obsahům se věnují i zahraniční vědci, lékaři, teoretici (Petrová, 1995, s. 12-20). V oborových souvislostech současnosti se jí zabývá J. Slavík.

⁵ Předpoklady v tomto pojetí jsou následující: svoboda dítěte; každé dítě má přirozenou vnitřní touhu se výtvarně vyjádřit; dětská kresba má být čistá, modely neomezené. V druhé polovině dvacátého století se profilují teorie oboru za přínosu především osobností, které v tomto kontextu zanechaly trvalé odkazy. Jaromír Uždil v je kontextu 20. století jednou z největších osobností výtvarného vzdělávání u nás i ve světě. Jeho tezí je objevování principů, které zakládají vztah k materiálnímu světu, zároveň by si žák jejich tříděním měl být vědom jejich dočasnosti, estetických stránek těchto principů (Uždil, 1974, s. 54). Připojili se k němu osobnosti působící na Univerzitě J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. Jaroslav Brožek, celoživotně se věnující teorii barvy. Dále Jiří David, který zasvětil život oborům psychologie, estetiky výtvarného umění. Alois Toufar se věnoval ontogenezi dětského výtvarného projevu, stal nejznámějším teoretikem výtvarné výchovy v Československu. František Čáda (psycholog, pedagog) považuje dětskou kresbu za studijně-pozorovací materiál. Otakar Hostinský (muzikolog, estetik) přednášel o socializaci umění, byl zastáncem psychologizující tendence (srov. Uhl Skřivanová eds., 2014, s. 61).

⁶ Máme na mysli teoretický rámec vytvořený C. G. Jungem, operující s pravzory – archetypy jakožto hlubinně zakořeněnými symboly v kolektivním nevědomí.

hudební; zvědavý; konstrukční. Všechny se výrazně podílejí na projevu – projevu výtvarném, ve všech jeho podobách, s přihlédnutím ke stránce estetické. Umění, tvorba a princip formy (je obecně subjektivní stránkou uměleckých děl a též je odvozen z organického světa), princip tvůrčí (nutí nejen tvořit, ale i tvorbu chápat, chápat symboly, se kterými zachází, a to díky formě jako obecně platné objektivní existence) jsou neodlučitelnými složkami. „*Forma je funkcí vnímání; tvoření je funkcí obrazivosti*“ (Read, 1967, s. 47-48).

Za pomoci oblasti *Umění a kultura* by žák (skrže vyučovací předměty, které do této oblasti spadají) měl každodenní zkušenosti a prožitky osobního života uvádět do širší zkušenosti lidské. Výchozím je zde přístup sociální integrace. Tento proces se uplatňuje díky komunikaci, tvořivosti. Žák je díky této koncepci výuky veden k vnímavosti, k dozrání v osobnost, která si je vědoma kroků, jež při tvorbě činí, a využívá vlastní osobitý výtvarný jazyk k vyjádření obsahů. Obsahů, komunikujících s divákem, které umí interpretovat. Žáci se učí poznávat prostředky (médií) tvorby a čerpat ze svých zkušeností, což se ve výtvarném výstupu tvorby vyjevuje. Dále se učí porozumění i skrže interpretaci své práce, přičemž je toto osvětlení obrazného vizuálního vyjádření dalším krokem v komunikaci s okolím (Pastorová, 2004).

Důležité jsou kompetence v orientování se v kulturních proměnách artefaktů. Což navazuje na kulturní pozadí, formálně stanovující standardy výtvarné kultury.⁷ Sociologický model, aktuálně dominující v pedagogických vědách je dualistický.⁸ Tyto linie humanizační školské reformy podporuje, jak uvádí Z. Helus, zesílení „*antropologické orientace*“, což přináší ve větší míře braní zřetele k potřebám, možnostem rozvíjení žáka, ale i jeho zájmům.⁹ Aktivace vnitřní aktivity je cílem tohoto přístupu, který mění interpersonální vztahy v pedagogických situacích (Spilková in Stehlíková Babyrádová a kol., 1996, s. 202-203).

⁷ Podstatná je žákova senzibilita v oblasti estetické. Ta utváří postoje a názory žáka, přičemž rozpoznání estetických kategorií se mu stává nástrojem v rozlišování produkce vizuální sféry. Divergentní myšlení umožňuje hlubší vnořování do vizuální sféry. Je nutné neustále dekodovat jazyky médií (obecně řečeno), které působí v oblasti vizuální sféry, oblasti umělecké produkce (Hazuková, Dvořáková, 2002, s. 5, 25 srov. Pastorová, 2004).

⁸ První, zastupovaný směrem „*psychologické sociální psychologie*“, je přístup orientovaný na sociální společenství (*Socio-centred approach*), přičemž klade důraz na podmiňující funkci „*sociálního/společenského strukturního kontextu*“, v našem případě například instituci školy. Druhý směr lze nazvat „*sociologickou sociální psychologií*“, vztahujeme jej k aktuálnímu trendu v přístupu ve vzdělávání - důraz kladený na žáka. Tento přístup se zabývá sociálními funkcemi a chování (Hewstone, Stroebe, 2006, s. 30-31).

⁹ Helus, Spilková a další autoři poukazují na potřebu pedagogické psychologie s jejím předmětem zájmu „*edukace, výchova v širokém slova smyslu*“ (Štech in Stehlíková Babyrádová a kol., 1996, s. 182).

2. KULTURA

Kultura je zastřešujícím pojmem. Obsahuje mnoho složek, které ji tvoří, mnoho pohledů, které tento pojem vykládají (např. osmnácté století pojem kultura a civilizace¹⁰ téměř slučuje, kdežto následující století tyto pojmy odlišuje, je to dáno historickým významem, což mění deskriptivní a normativní pojetí civilizace). Do popředí se dostává pojem kultura, jakožto pojem zastřešující individuální kultivaci.¹¹ Kultura¹² v průběhu času prošla mnohými „etapami“, kdy byla manipulována a zasazována do různých kontextů sfér působení. Víra zde, ve smyslu účasti teologie, zůstává, ovšem na scénu vchází historie a politika. Podoba *ideální* kultury je do určité míry v područí státu, protože je pro společnost – občany důležité podporovat dispozice v oblasti duchovní (což podporuje idea F. Schillera a německé filosofie) (Eagleton, 2001, s. 15). S. T. Coleridge poukazuje na skutečnost, která si klade podmínku být člověkem, pak teprve občanem. Humanita, chápána jako stav nejen solidární a obětující *cosi* čistě ve prospěch jiných, je v tomto smyslu „nad“ politikou, avšak kulturu ovlivňuje v jakýchsi vlnách.¹³

Společnost konstituuje kulturu. V souvislosti s postmoderní společností a její postmoderní mentalitou vyvstává její výstižná charakteristika, jejímž ústředním zaměřením je měnění a obměňování věcí, což má vliv na některé sféry našeho bytí. Ty pak aktuálně za fragmentizované nebo epizodické označuje Zygmunt Bauman. Zmatenost a rozčarování

¹⁰ Dvojitý chápání kultury je úzce spojené s Evropou a jí kolonizovanými oblastmi. Rozpor je zde v tom, že Evropa se z pozice koloniální nadřazenosti domnívá, že vnucování jejích tradic je jediná správná cesta. Na počátku minulého století se stále pojmy kultura a civilizace zaměňují. Bývají však vymezeny v rámci oblasti nazírání, ke které se vztahují (například antropologie). Z obecnějšího pohledu kultura vystihuje formu soužití ve společenství, která má tradice, jaké tradice a zvyky utváří tuto kulturu, ale řečeno není, podstatné je, že tyto nástroje jednotlivce formují, aby byli součástí kultury (Eagleton, 2001) srov. (Sokol, 1996, s. 154-155).

¹¹ Terry Eagleton uvádí poznatky z přednášek F. Schillera vydaných později jako: Friedrich Schiller, *On the Aesthetic Education of Man, In a Series of Letters*, Oxford, 1967. F. Schiller zastává stanovisko pravíc, že každý člověk v sobě archetypálně nese ideálního člověka. Člověk by měl být s touto ideou v harmonii. My všichni jsme v tomto reprezentováni státem. Kultura je produktem společnosti a zároveň je kulturou společnost formována. F. Schiller kulturu považuje za hegemonii (Eagleton, 2001, s. 17).

¹² Kultura je v jednom z prvotních výkladů o svém významu představena jako rolnictví, ve smyslu obhospodařování a kultivování půdy. Eagleton navazuje na připodobnění Francise Bacona, který kulturu považuje za aktivitu nikoli entitu (na rozdíl např. od M. Arnolda, v jehož době se kultura stává abstrakcí, díky zbavení se přízvisek morální, intelektuální apod.) a přirovnává ji k hnojení lidských myslí. (Eagleton, 2001, s. 9).

¹³ „V občanské společnosti žijí jednotlivci ve stavu chronického antagonismu podporovaného protichůdnými zájmy, stát je však transcendentní oblastí, v níž mohou být tyto zájmy harmonicky smířeny.“ V tomto smyslu píše Coleridge o potřebě založit civilizaci na kultivaci (Eagleton, 2001, s. 15).

shrnujeme citací autora, který přisuzuje jepičí život snahám postmoderní kultury, plným výstředností a vrtošivostí (Bauman, 1995, s. 83).

„[...] rámce, s nimiž každé životní počínání m u s í počítat a s nimiž počítat m ů ž e , sice nezanikly zcela, ale nejsou konstantní, jak bývaly kdysi. Jakoby plynutí času přestalo být kontinuálním procesem. Místo přímky je tu soubor epizod, které sice opravdu postupují z a s e b o u , ale stejně dobře mohou být myšlenky jako probíhající v e d l e s e b e ; jejich chronologická následnost v sobě neobsahuje nutnost; neurčuje ani jejich obsahy, ani nedeterminuje jejich průběh.“ (Bauman, 1995, s. 33)

Toto jednání čerpá ze strategií masového šíření obsahů. Kultura jako by se, s nadsázkou řečeno, přesouvala do elektronické sféry, kde se v budoucnu bude uskutečňovat většina mezilidské interakce (o kultuře jako hypertextu hovoří i M. Fulková). V devadesátých letech minulého století se k postmoderní době vyslovuje Radim Palouš, když ji označuje za „světověk“ (Palouš in Stehlíková Babyrádová a kol., 1996, s. 6).

2.1. Postmoderna a pluralizace kultury

Každá kultura¹⁴ je heterogenní. *„Pluralismus předpokládá identitu, podobně jako míšení předpokládá čistotu. Přísně vzato lze tedy smíšenou kulturu vytvořit jen z kultury, která je čistá“* (Eagleton, 2001, s. 25-26). Moderna dala umění výsadní postavení, což vedlo k jejímu selhání. Uměním nelze nahrazovat, umění dokresluje obraz každé éry. Postmodernismus (Pospiszyl, 1998, s. 131) se úplně odvrací od programu moderny a vyhraňuje se v rámci umění. To se stává modelové pro označení „dobrého života“ svou pouhou existencí bez prezentace obsahů, které by mělo ambici sdělovat. Stává se tedy reprezentací sebe samého. Utopická představa dobrého života se projevuje právě v umění postmoderní doby (Eagleton, 2001, s. 25-26). Z této doby zůstává znatelné ovlivnění tvůrců „současné a nastupující“ generace v tom smyslu, že mnohdy přejímají formu, které se snaží vnutit konceptuální myšlenku, opodstatňující existenci díla samotného. *„Neuzavřenost a dvojznačnost“*, směřující k „sestupu či úpadku“ je faktickou poznámkou k procesům myšlení dle M. Merleau- Pontyho (Merleau-Ponty, 2008, s. 69).

¹⁴ T. Eagleton upozorňuje na tři možné projevy kultury. Omezování a pluralizace pojmu, který následně zastřešuje styl života; postupné zacilování na umění; a především kritika kapitalismu.

Formální pluralita kultury má v postmoderní teorii větší váhu nežli její vnitřní obsahy. Postmoderní myšlení pokládá kulturu za dominantní stránku společenského života. Stránku, která v sobě snoubí estetiku zboží a s ní spojený konzumerismus, ten přechází až k dominanci sebe prezentace člověka.

Diskurs v postmoderně je charakteristický svou inklinací k rozmanitosti s typickou pluralizací významů díla (Eagleton 2001, s. 35). Dále hledáním styčných ploch mezi přírodním a lidským, mezi kosmopolitním a individuálním. Devalvace hranic a konec narativity (velkých vyprávění) souvisí s ochuzováním díla o imaginárnost, iracionalitu, tajemnost, i to je součástí charakteru diskursu, který je v současnosti příliš racionální.

2.1.1. Postmoderní vlivy na vizuální sféru

Vliv postmoderních přístupů k tvůrčí produkci je citelný i v aktuální době. Přebírání myšlenek původních děl, jejich parafrázování či využívání různých forem a přístupů. Pop artové multiduplikace a printy (tisky) masových nákladů přinesly pochyby o ztrátě *aury* (dle Benjaminovy myšlenky) díla. S novými technologiemi nastupují obavy o obsahy děl, která jsou re-designovanými počiny jiných umělců. Reprodukováním jiných děl se smazává hranice hodnoty umění. Důvodem je i věnování pozornosti produkci dříve opomíjené, která dosahuje puncu svým stářím.

Tato postprodukce připouští osvojování forem dříve opomíjených. Obtížněji se nyní rozlišuje mezi ready-made, re-designem, reprodukcí, a tím pádem též mezi produkcí a konzumací. Konzumní společnost je založena na materiálním produkování nadměrného množství čehokoliv, což není schopna pojmout, natož prakticky použít, využít.

Nicholas Bourriaud přirovnává současné umělce k DJům, kteří samotnou akcí mění původní znělky v reproduované dílo. Dílo ve smyslu eventů, který se koná v určitém čase na určitém místě (lze použít i označení happening). Díla těchto DJ-programátorů mění ještě jeden aspekt, aspekt autorství – dílo patří všem. Je zároveň výrobkem, nosičem i nástrojem, čímž se mění i komunikační situace. Použijeme-li ve své realizaci části filmů, skladeb jiných autorů, vzniká jakési ready-made, které ale není tvořeno věcmi (např. běžné potřeby) a jejich součástmi, nýbrž součástmi nehmotných složek utvářejících kulturu.

Od šedesátých let se mění postavení účastníků komunikační situace v postavení vysílače (vysílajícího) k pasivnímu příjemci. Do popředí se dostává pojem „otevřené dílo“ Umberta Eca. Divákovi, účastníkovi (příjemci) poskytuje určitou volnost, ať je dílo interaktivní nebo participativní (srov. Bourriard, 2004, s. 89). Nová média přináší nové kvality reality a zároveň proměňují zúčastněné. Tedy umělce, dílo a jeho komunikační potenciál, a diváka spolu s jeho rekonstruováním obsahů díla. Ovšem je nezbytné takové proměně porozumět, jinak můžeme pociťovat ztrátu či devaluaci hodnot umění a zmatenost diváka (Vančát, 2008, s. 15). Druhá polovina minulého století se nesla v duchu zásadních změn, hýbajících uměleckou sférou takovým způsobem, že následky oněch změn přinesly ztížení orientace diváka (konzumenta), a to i díky technickým parametrům použitých technologií díla, neuchovatelných dalším generacím (pokud nemáte možnost převést záznam z VHS kazety na digitální stopu apod.). Dalším podstatným aspektem je masivní nástup entertainment zábavy v běžném životě. V „umělecké“ atmosféře se šíří fotografie (i manipulovaná), avšak jsou kladeny jiné požadavky na diváka, a to díky vyjadřovacím prostředkům videa a prostředí. Vágně jsou naznačovány linie, kterými se rozmanitá tvorba inspiruje. Tyto linie se věnují prostředí, biotopům spolu s jejich problémy, a dokumentární materiály stále více aspirují na umělecké vyjádření (Stehlíková Babyrádová, 2008, s. 16). Mezi média, která se hlásí o formu považovanou za „uměleckou“, je začleněna i forma využívající internetové platformy jménem blog.

2.1.1.1. Zmínka o kultuře masové

Masová kultura nese i označení populární kultura. Jistou obtíží je, že je mnohoznačná. Co pod zmíněné pojmy spadá, bylo vícekrát popsáno. Jedná se o pojmy, které se staví vedle kategorie estetické, případně antropologické. Edward Sapiro vidí definici kultury jako vyprázdněnou, definují ji způsoby jednání, ovšem obsah naplňuje nepřeborné množství jejích forem. V umělecké produkci některé přístupy populární i prvotní pop-artové produkce přetrvávají. Přes formy sítotisků prosáklý do produkce potisků i digitálně zdokonalených verzí recyklovaných děl. Změnilo a mění se mnohé, a proto musí specifické *podmínky* splňovat i divák (recipient médií). Je tu požadavek na určitou gramotnost, nezbytnou nejen pro porozumění, ale i na schopnost operačních úkonů. Další požadavek je vznesen k času, časové náročnosti pro recipienta, a to z důvodu dostatku času na dekodování, interpretování. Poslední požadavek se týká ekonomické síly (bonity), kterou příjemce musí prokazovat, aby k masovým médiím měl

přístup. Směrem k médiím je vyvíjen tlak na strategii propagace, jelikož získání pozornosti (především v souvislosti s internetovými platformami) je pro existenci některých pořadů leckdy zásadní (Jirák, Köpplová, 2009, s. 241).

2.1.1.2. Mediální produkty

Mediální produkt je obecně dostupný, ovšem jeho obsahy mohou být podmíněny nákupem (tisk) nebo splněním podmínky přihlášení (na internetových doménách). Mediálním produktem může být ucelenější celek ve smyslu jednoho vydání denního tisku, ovšem stejně tak lze za produkt považovat i jednu konkrétní zprávu v onom výtisku. Do této kategorie spadá rozhlasové a televizní vysílání, mediální kampaně, politická komunikace, internetové portály, databáze a encyklopedie. Portály a vyhledávače jsou specificky internetovou záležitostí, avšak povětšinou přebírají produkty starých médií, kterým předávají své technické možnosti. Fenoménem produktů internetu jsou platformy sociálních sítí (Jirák, Köpplová, 2009, s. 249-250). Sociální sítě mohou vést ke změně pohledu na současný žitý svět, žákovo vnímání, kdy se mohou smazávat hranice mezi vizuálním a virtuálním světem.

2.1.2. Internetové prostředí a virtualita

Proměnlivost doby, v níž žáci vyrůstají, je progresivní. Orientace v masivně využívaném universu internetu, kdy je nutné uplatňovat mechanismy pomáhající objektivizovat informace jím nabízené, včetně vizualit, je nesnadná. Pozornost je zaměřena na to, jak i toto počínání žáky ovlivňuje ve smyslu následného projevu, v promítání do výtvarné tvorby.

Virtualita je spojována souslovím virtuální realita. Virtuální obraz není skutečný, virtuální prostor může skutečným být, pokud bereme zřetel na realitu, která je mu vlastní, proto název virtuální realita. Virtualita je zastřešujícím pojmem pro kyber prostor, televizi, internet, ale i pro telefonování. Rozkládá se v prostou mezi volaným a volajícím, je interakcí mezi místy, kde se osoby fyzicky nachází.

„Když virtualitu ale srovnáme s dialektickým obrazem, který přinesla fotografie, ukazuje se, že se nová média stále ještě nezbavila starých rasových, genderových a třídních hierarchií. Virtualita není nevinná. Na druhou stranu se postupně zmenšuje rozdíl mezi tím, co vnímáme jako skutečné a co jako virtuální. Složitě interakce mezi globálním a lokálním, v nichž je

zasazena současná kulturní praxe, jsou skutečné i virtuální zároveň. Odtud paradoxní označení virtuální realita.“ (Mirzoeff, 2012, s. 117)

Virtuální realita již dávno není jen v područí vědy či snad až protipólového virtuálního světa her. Nabízeny jsou virtuální prohlídky muzejními expozicemi a světy, kam lidskou nohou vkročilo jen několik vyvolených a naše fyzická přítomnost není možná.

2.2. Vizuální kultura

Vizuální kultura odkazuje do oblasti kultury zabývající se nejen uměleckou součástí kulturního dění. Od pojmu *vizuální* odvozujeme synonymum *obrazový*, proto onen racionální příklon k obraznému. Navazující paralelou může být obor vizuální studia¹⁵ či dějiny umění. Oba obory ústředně směřují svou pozornost k obrazovému materiálu. Je na místě zabývat se vizuálními reprezentacemi. Mirzoeff připomíná Foucaultovo znepokojení ze stavu, kdy by lidstvo ustrnulo ve stavu „*poklidné neexistence*“. Nebylo by schopno pro nové paradigma utvořit rámec.

„Vizuální kultura rozhodně existuje a je na intelektuálech, aby našli způsob, jak ji lze popsat ve světě, v němž mizí humanitními vědami ustavené rozdíly mezi reálným a virtuálním“ (Mirzoeff, 2012, s. 151). Kultura je a bude vždy svou povahou transkulturní, případně hybridní, jelikož vizuální kultura spájí umělecké a neumělecké (nikoliv v příměru *nízké* vs. *vysoké* umění), přičemž za neumělecké může být označeno téměř cokoliv. Předmět výtvarné výchovy je didakticky zakotvený v edukační praxi. Ta je obohacována o teoretická východiska kooperujících oborů, kam lze zahrnout teorie vizuální kultury. Diskurzivní pole výtvarné výchovy je hybridní (Fulková, 2008) a vliv změn paradigmatu jiných vědních oborů, například vliv poststrukturalistického myšlení, sémiotických přístupů, kritických postmoderních teorií, fenomenologie a v neposlední řadě též genderových studií navozuje sled tří obrátů.

¹⁵ Právě studia vizuální kultury měla silnější motivaci v hledání a vymezení obsahu vlastní účelnosti. Historicko-teoretická východiska bývají spojována se jmény Aloise Riegla. Aby Warburga či mnohdy citovaného Erwina Panofského. U zrodu institucionalizovaných dějin umění byl A. Riegl, který se zabýval lidovým uměním a řemesly. A. Warburg srovnával díla i s absolutně běžným obrazovým materiálem (známkami, výstřižky z tisku apod.) (Filipová, Rampley, 2007, s. 214).

2.2.1.1. Paradigma modelu - tři obraty

Obrat k jazyku: v sedmdesátých a osmdesátých letech minulého století ovlivnil obrat k jazyku svým rozmachem a vlivem různé sféry a jeho nástrojem se stala sémiologie (konkrétněji sémiotika) a dekonstrukce, v područí poststrukturalistické francouzské vlny, prvotně vzešlé z lingvistiky (srov. Kesner, 2005, s. 16). Tímto proudem nastavené koncepce mění náhled na linearitu a apolitičnost.¹⁶

Jazyk je nástrojem komunikace a sociální interakce. Znakový jazykový systém tvoří symbolický systém (řád) společenství (M. Weber, C. Geertz¹⁷). Vyšší řád označování je mýtem a tomuto sekundárnímu sémiotickému označování se věnuje R. Barthes a opírá se o poznatky lingvisty F. de Saussure.¹⁸ De Saussure zásadně mění diachronní hledisko lingvistiky, zavádí synchronní, systémové. Toto hledisko je v lingvistice počátkem strukturalistické tradice (Jůzl, Prokop, 1989, s. 165). J. Kristeva se ve své práci věnuje intertextualitě a navazuje na pojednání o dialogu, jehož autorem je M. Bachtin (včetně menippského diskursu in (Kristeva, 1999, s. 24-25)). Zde se Barthesův mýtus a intertextualita ukazují jako možný interpretační a diskursivní rámec výtvarné výchovy. V souvislosti s vizuálními jevy se posouvá směrem k teoriím obrazu a tzv. intervizualitě (viz kap. 5.5.1.). Dalším aspektem je možný hermeneutický přístup k interpretaci textu.

Obrat k obrazu přichází spolu s radikálním nástupem nových komunikačních technologií. Vliv má především na sociální a kulturní systémy. Nenechme se mýlit souslovím nové technologie. Pro ně samotné toto označení již několik dekád aktuální není, avšak v odborné praxi zůstává toto označení ustálené. Obrazový obrat se vyjevuje s tendencí stále více zohledňovat diváka, jelikož jeho zážitek začíná mít převažující dopad na uchopování umělecké tvorby, oproti těm vizuálním „zážitkům“, které prezentovaly estetické kategorie, formálně v díle zahrnuté. Úzce

¹⁶ Tento obrat je označován jako „*konec velkého vyprávění*“, který je spojován s osobností Jeana Françoise Lyotarda. Dále jsou v souvislosti s postmoderní tendencí obratu k jazyku zmíněni autoři Hayden White a Dominick La Capra, jelikož jazyk považují za autonomní nástroj v tvorbě, která tvoří historii. Poukazují na zdání objektivitu historického příběhu, které zakrývá ideologické a kulturní aspekty, důležité pro onen příběh (Kesner, 2005, s. 16-17).

¹⁷ Clifford Geertz je znám i pro svou tezi, která považuje kulturu za pavučinu významů, do které je lidský rod zavěšen (pavučinu významů a přirovnání člověka ke zvířeti v ní zachycenému použil Max Weber). (Eagleton, 2001, s. 44 srov. Uhl Skřivanová a kol. (eds.), 2014, s. 40).

¹⁸ I dnes se opíráme o pojmy *parole* a *langue*: aktuální promluvu (akt) chápeme jako paroli. Jazyk ve smyslu langue je strukturou, pravidly užití výrazů (Konečná, 2007, s. 21 srov. H. Locher, 2007, s. 230, srov. Vančát, 2000, s. 54).

profilovaný a preferovaný způsob nahlížení na umělecká díla se mění spolu s nastupujícími proudy feminismu, multikulturalismu, genderu a dalších *směrů*. Důsledky, po kulturním „ustálení“ těchto způsobů nahlížení na kulturu, byly a jsou jednoznačné. Jednoznačně rozšířily současné dění na poli uměleckém. Horizont záběru dějin umění se rozpíná, a právě jiné kulturní tradice (nejen) zobrazování bývají zahrnovány. O to komplikovanější je nastavení mantinelů, kategorií určujících, co aktuálně je a není uměním (orientace na poli contemporary art je obtížná, pro některé diváky nedosažitelná). Někteří diváci mohou volit pouze zaměření se na určité nuance (asociující jejich předchozí zkušenosti a zážitky), které jim mohou být nápomocny v případě umožnění kýženého zážitku, často jediného ukazatele v jinak nečitelné změti současné produkce. Obrat k obrazu se v obecné rovině zdá pochopitelný, odvodíme-li si dobu zahlcenou obrazy (nejen) digitální povahy. Obrazy více nežli textem, už proto, že obraz doprovází všude (mimo rozhlasového vysílání), vizualita zdá se být všudypřítomnou (z pohledu psychologie dotváří obrazy informací a kognitivní psychologie přisuzuje obecně nejvyšší podíl vnímání percepci zrakem).

Pole orientovanosti je velkou zodpovědností učitele. Musí brát zřetel na výběr vhodných vizuálů, které interpretuje (bez osobní zaujatosti) a zohlednit jejich charakter vůči věku recipientů (i jiné aspekty).

Chronologicky se v dějinách umění dokážeme orientovat téměř po současnost, ovšem výběr není usnadněn. Proudů a tendencí je příliš mnoho.¹⁹

Obrat sociální: nastupuje spolu s technologickým progresem v rámci mediální komunikace v poslední dekádě minulého století. Je jeho důsledkem.

„Třetí obrat, který jde ruku v ruce s technologickým obratem v mediální komunikaci od poloviny devadesátých let a jejich současných implikací i důsledků, je obrat sociální – příklon ke kolaborativní umělecké praxi, k interdisciplinárním a heterogenním pracovním týmům, k odklonu od institucionalizovaných forem tvorby a práce, příklon ke kritickým metaanalýzám systémů, v nichž je tvorba, učení, vyučování i jejich reflexe prováděna. Stírá se tradiční oddělení oblasti umělecké tvorby a její teoretické reflexe a v teorii kultury nastupují o

¹⁹ Ani koncepce oborů na akademické půdě není zárukou „červené nitky“ linoucí se všeobecně uznávanými diskursy. Pokud ani „vizuální studia“ sama neví, čím jsou, nemohou logicky koncepce z akademické obce „prosáknout“ do obecně platných a přijímaných pravidel. Pravidel návodných k orientaci ve vizuální sféře.

desetiletí dříve formulované prostorové modely (Foucault 2002/1980, Luhmann 2006/1984).“ (Fulková, Jakubcová Hajdušková in Uhl Skřivanová a kol. (eds.), 2014, s. 41-42)

Psychologizující tendence se tímto dostává do popředí, jelikož do středu zájmu se dostává vnímající a dílo se dostává naopak na okraj zájmu (Zvěřina, 1971, s. 11). Nyní stojíme před jinak dimenzionálně nastavenými komunikačními situacemi.

3. DISKURS

„Diskurs a od něj odvozované „nástroje“ mají uplatnění na poli analýz. Diskurs a jeho výklad sahá do oblasti filosofie, někteří teoretici jej používají k vymezení „výchozí situace“ bádání. Ústřední pole jeho působnosti lze přisuzovat francouzské filosofické vlně (strukturalismu, poststrukturalismu, modernistické filosofie). Úvodem jej lze vymezit následovně: diskursem je promluva ve smyslu odosobněné struktury autora, přičemž vykazuje kulturní znaky, aby mohla být zasazena do kontextu. V této souvislosti je přední osobností M. Foucault, který považuje diskurs za argumentovaný dialog uvnitř kultury, specificky formující obsahy našeho vědění“ (Kolektiv autorů, 1999, s. 328)

Diskurs sahá od oblasti filosofie, avšak jeho hlavním polem působnosti se zdá být lingvistika. Zásadní funkcí diskursu je schopnost přenosu informací.

Dále jejich zasazení (ve formě výpovědí) do kontextuálního rámce, tyto dále konstituují diskurs. Kontext zasazuje výpovědi do širšího pole, které lze považovat za výpovědi o určité společnosti. Vztahováním výpovědí (též v jejich psané formě) k jiným diskursům přicházíme k pojmu interdiskursivita (lze říci intertextovost). Ta je vztahuje k dalším textům – výpovědím, které se mohou prolínat či jen kooperovat a vzájemně na sebe odkazovat. V souvislosti se vztahováním, dělením, je nám nápomocna institucionální příslušnost, kterou se rozumí organizování vztahů mezi jednotlivci v rámci dané instituce. Institucionálnost, způsob organizace vztahů, je ustanovávána i dokumenty. Proto je na místě uvést podřizování textové formy dle žánru, ustáleného též jako vztah mezi organizacemi a jedinci. Dle P. Bourdieua je Foucaultův přístup ke strukturám v podobě diskursů, jejich řádu nutný, nutný ve spojitosti se symbolickým strukturalismem (inspirovaným E. Cassirerem a F. de Saussurem ve smyslu pojetí jazyka jako formy, nikoliv substance (Bourdieu, 1998, s. 43).

Diskurs je promluvou, avšak povětšinou bývá vztahována k jazyku. Je tedy chápána jako langue (přičemž přímá promluva je označována jako parole). Diskurs lze označit jako promluvu, vznikající na určitém místě a v určité době. Toto tvrzení, vycházející ze strukturalismu, je příliš strohé ale především obecně zjednodušené. Povaha diskursu je komplikovanější, stejně tak jeho mechanismy.²⁰

²⁰Diskurs má nástroje analýzy, z nichž zajímavé jsou tři vlny, beroucí v potaz podobné linie zkoumání, avšak někdy odlišně postupují a berou zřetel na jiné „komponenty/ kategorie“, které používají. Některé aspekty analýzy

3.1. Diskurs a jeho vymezení

Diskurs je utvářen výpověďmi, událostmi. Za jednotky diskursu lze označit diskursivní události. V každém okamžiku je pole těchto událostí konečné. Diskursivní pole se analyzuje směrem, který se zajímá o okolnosti uplatnění právě té či oné výpovědi. Zajímá se o další vztahy k ostatním zahrnutým výpovědím, o její výlučnost vůči nim. Ačkoliv výpověď může upadnout v zapomnění, je tu událost, která si v paměti místo nalézá díky uchování dokumentu, či jiného záznamu a dále:

„[...] je jedinečná jako každá událost, ale je otevřená opakování, transformaci a znovuoživení; a konečně proto, že je nejen spojena se situacemi, které ji vyvolaly, a s důsledky, které podnítila, nýbrž je současně a v souladu s naprosto odlišnou modalitou svázána s výpověďmi, které jí předcházejí a které ji následují.“ (Foucault, 2005, s. 47)

Výpovědi by se měly vztahovat k objektu diskursu, ovšem objektů diskursu může být více a mohou vykazovat vztahy například podobnosti či naopak. Objekty, o nichž diskurs vypovídá, uvádí do pohybu vztahy, které umožňují vypovídání, analyzování objektů, tím se diskurs stává praxí. Objekty zde nejsou podřízené subjektu (realizátoru promluvy), tvoří složení formy diskursu, nýbrž se touto cestou dostaneme k ustanovení souboru pravidel. Objekty se vztahují

diskursu (DA) a jejich tří vln či proudů, (diskursní teorie dle E. Laclaua a Ch. Mouffeové (DT), kritické analýzy diskursu (CDA), diskursní psychologie (DPs)), nastíníme ve vybraných bodech (využívány budou označení anglických zkratk těchto linií). DT kombinuje prvky marxismu, zohledňuje Gramsciho hegemonii, poststrukturalismus, navazuje na Derridu a dekonstrukci a též M. Foucaulta i Lacana (psychoanalýza). Tento přístup bere sociální prostředí za síť uzavřených významů. Sociální realita je pojímána jako diskurs, jelikož jakýkoliv způsob tvorby významů spěje k diskursu, přičemž aktéři v diskursu zaujímají pozici subjektu. Cílem tohoto přístupu je dekonstruovat struktury, které jsou výsledkem politických procesů se sociálními důsledky. Za slabinu lze považovat pokládání různých reprezentací reality za její deformovanou verzi, už ale neuvádí, které (dle jakých politických kritérií) by měly být dekonstruovány. V CDA (stejně jako DPs) jsou aktéři konstituováni diskursem, přičemž jej sami konstituují. V ohnisku zájmu je jazyk, konstituující sociální svět za účasti nediskursivních praktik, avšak úskalí tkví v rozlišení nediskursivních praktik od diskursivních. K předním představitelům se řadí N. Fairclough, jehož poznatkům se budeme věnovat dále později. DPs klade důraz na reflexi. Dle míry možnosti dosáhnout konkrétního cíle volí jedinci (při sociální interakci) různé diskursy. Mohou být porušovány hranice diskursu díky postojům, emocím, které mohou být považovány za diskursní konstrukty, nikoliv mentální entity. Diskursní analýzu lze provádět, a tím sociální jevy analyzovat pomocí (vybraných) následujících pojmů: „*MOMENT – pozice artikulovaná v daném diskursu; ELEMENT – prvek s dosud neustáleným významem, ARTIKULACE – každá praktika utvářející vztah mezi elementy tak, že výsledkem je modifikace jejich identity. DISKURZ je pak dílčí fixace významů, pokus ustavit v určité sociální oblasti jednotný významový systém. Okolo UZLOVÝCH BODŮ (UB) jsou organizovány další znaky, jejichž významy jsou odvozené od UB. Diskurz je vždy redukcí možných významů, dočasným HEGEMONICKÝM UZAVŘENÍM (hegemonic closure) neustále probíhající proměny elementů v momenty*“ (Homoláč, 2006, s. 429 – 433).

k těmto souborům pravidel, ty je definují (nevztahují se tedy k základu věcí), určují možnosti jejich vyjevování v průběhu historie (Foucault, 2005, s. 76-77).

Autor výpovědi nahlíží z více úhlů pohledu. Faktem je, že výpověď je zde funkcí, mapující struktury a jednotky, přičemž dává zřít jejich obsahy na konkrétním místě v konkrétním čase.

„Tato opakovatelná materialita, jež charakterizuje funkci vypovídání, nechává výpověď, aby se objevila jako specifický a paradoxní objekt, ale rovněž jako jeden ze všech těch objektů, jež lidé vytvářejí, manipulují s nimi, užívají je, transformují, vyměňují, kombinují, rozkládají a skládají, případně ničí.“ (Foucault, 2005, s. 161)

Výpověď se nachází v poli spolu s dalšími výpověďmi, zasazena do určité pozice, přičemž ji systém vypovídání přesahuje. Je jím jednotný systém, určující formace výpovědí (tím určujeme nemožnost osamocené výpovědi). Subjekt, který vypovídá, zde není podstatný a jeho role autora je upozaděna (což Foucault zmírňuje v pozdějších pracích), diskursivní procesy subjekt synchronně ustavují, subjekt sám svou interpretační potencialitou udržuje sebe samého v diachronickém rozměru. Subjekt za významový proces považuje J. Kristeva. Jako text či intertext subjekt považují autoři, kteří vychází ze sémiotické tradice, čímž mu nechávají charakter součásti diskursu (Kalaga, 2006, s. 251).

3.2. Diskurs vizuální kultury

Uvědomíme-li si rozpínavost vizuální kultury, vyvstane problém s nespočtem výpovědí. Média, která dávají formu vizuální výpovědi (v obecném smyslu) mohou charakterem stanovovat diskursy jednotlivých médií. Postmoderní přístup vidí vizuální kulturu jako oblast, do níž spadají diskursy například filmových studií, sociologie (v této souvislosti je vizuální kultura považována za „všednodenní jev“), dějin umění a dalších. Do diskursu vizuální kultury spadají děje, situace dávající požitky, sdělující informace a významy, které divák odhaluje i za pomoci vizuální technologie.²¹ Těmito technologiemi Mirzoeff myslí jakoukoliv technologii ve smyslu techniky umělecké (malba), stejně jako za ně považuje technologie zprostředkující vizuální zkušenost, přenos pomocí televize, počítač či universum internetu. Obsáhlost vizuální kultury je příliš rozpínavá. I sama vizuální studia, která by měla pracovat s vizualitou hlouběji nežli

²¹Mirzoeff, 2012, s. 14-15.

umělecký svět s kategorizací „podrobnější“ nežli „vysoké, nízké umění, kýč apod.“, stále trpí svou neukotveností. Tato studia mohou čerpat z trendů a proudů genderstudies a dalších interdisciplinárně ukotvovaných témat, etablojících se na poli akademických disciplín. Vizuální kulturu, spolu s jejími vizuálními studii však za vědní disciplínu považovat nelze, dokud není možné aplikovat či vytvořit teorii, či jejich fúzi, umožňující její etablovanost. Zatím se jako nejrozumnější jeví, považovat ji za každodenní součást našich životů. Tato interpretační neustálenost dává možnost zkoumat reakce příjemců různých vizuálních médií. Její vliv je neoddiskutovatelný celoplošně, včetně žáků (Mirzoeff, 2012, s. 16).

„Jedním z nejpozoruhodnějších rysů nové vizuální kultury je vzrůstající sklon ke zviditelňování věcí, které samy o sobě vizuální nejsou. Tento intelektuální posun se spojuje se stále větší schopností technologie zviditelňovat jevy, které by naše oči bez pomoci vidět nemohly [...] Jako jeden z prvních na tento problém upozornil německý filozof Martin Heidegger, který jej nazval příchodem věku obrazu světa. [...] Hyperstimulující moderní vizuální kultura se od 19. století až do dnešních dnů pokouší saturovat vizuální pole, nicméně tento projekt neustále selhává, neboť se učíme vidět a spojovat si vjemy stále rychleji.“ (Mirzoeff 2012, s. 17)

Kultura je hybnou silou society a sama societa (v podobě neodborné veřejnosti) ji dnes spoluutváří. Konkrétněji její virtuální prostor, a ještě konkrétněji její vizuální stránku, již i obsahy virtuálního prostoru dominují.²²

Vizuální kultura uchopuje vizualitu takovým způsobem, že umožňuje potvrzovat i vyvracet její význam. W. J. T. Mitchell spojuje vznik vizuální kultury s postupujícím rozvojem teorie obrazu, což ovlivňuje uznávání piktorálního vlivu na západní filosofii. S tím se pojí různé druhy diváků, čtení, včetně dekodování a interpretace, a uznává se zároveň obtížná sdělitelnost vizuální zkušenosti skrze text (Mitchell 1994 in Mirzoeff, 2012, s. 19).

Souhlasím s tvrzením Nicholase Mirzoeffa o charakteristice vizuální kultury, která není definována médii (vizuálu), ale interakcí viděného se samotným divákem – vizuální událostí. Tato událost je nastavena interakcí vizuálního znaku a technologií, jakožto komunikačního

²² J. Dorfles podotýká, že *filmový realismus*, který televize přinesla přímými přenosy, vtahujícími nás do víru dění neodezněl, ovšem jeho vnímání diváky se změnilo. Mimo rozdílu mezi televizním vysíláním (jeho informačního aspektu) a zprostředkováním filmové produkce tímto médii, je podstatná změna *ve vnímání* diváka. Přímé zprostředkování skutečnosti je divákem přijímáno a připodobňováno k událostem považovaným za „*podívané*“, ty nejsou „*než fotografovaným skutečným životem*“. Ten „*předstírá jakýsi filmový svět, zakrývající svět skutečný*.“ (Dorfles, 1976, s. 194).

kanálu mezi „příjemcem a vysílačem“. Pokud se ovšem nacházíme na půdě diskursu, nacházíme příliš mnoho výpovědí, a příliš mnoho se jich k nám nedostává (nejsme schopni je zmapovat, ocitají se mimo pole). Nezapomeňme na aspekt časového ohraničení ve vztahu platnosti „oněch výpovědí“. Aktuálně se „důvěryhodněji“ ukotveným zdá „diskurs umění“.

3.3. Diskurs umění

Nestálost otevřeného prostředí umělecké tvorby a nezávislost tvůrců, které nastalo právě oním otevřením prostoru, jasně vystihuje pojem posttrendové umění. Kritéria úspěchu umělce se nezměnila. Jeho dílo musí vyvolávat interakci s divákem (M. Wilson, 2017, s. 6-7). V tomto ohledu je zajímavý pojem, objevující se v praxi galerií, je jím „provozování“ uměleckého díla (Babyrádová, Křepela, 2010, s. 12). Některé instituce, vystavující umění, k němu nabízejí cestu i pomocí komentovaných prohlídek, besed s autory a animačními programy. Pedagog často bývá tím prvním, který žákům dílo interpretuje. Žáci pomocí interpretace reflektují vlastní tvorbu a přibližují ji spolužákům, tudíž si cesty ke sdělení, kterého je dílo nositelem, dokáží najít na základě předchozích zkušeností.

Umělecký svět se dočkal mnoha teorií, ikonologických, ikonografických pojetí umění, jakožto součástí kulturní sféry. L. Kesner shrnuje v tezi nastupující generace angloamerických autorů²³ obrat měnící pohled na dílo samotné. Středem zájmu je nyní „co dílo činí“ a tím pádem se tedy soustřeďuje na sociální kontext, potažmo na jeho produkt. Před touto tezí se pozornost ubírala směrem k tomu, „co dílo znamená“ (Kesner, 2005, s. 15). Tím se dostáváme ke klíčovému pojmu práce M. Baxandalla, kterým je „dobové oko“ (*period eye*) a dále se nabízí pojem „kognitivní styl“. Ten je vázán k piktorálnímu stylu, daným oblastními podmínkami a sociálními praktikám, vztahujícím se k dílu. Připojíme-li ke kognitivnímu stylu i kulturně zakotvené vizuální zkušenosti a percepční dovednost (*perceptual skills*), dostaneme ucelený náhled, který Baxandall nazval oním dobovým okem. Jedná se o vnímání díla v kontextu jeho vzniku. Co dílo činí, je působení, které je mu vlastní. Řekněme, že v tomto smyslu je razantní prohlášení Pavla Šamšuly vcelku vzato příhodné. Nejprve poukazuje na možnou nelibost, až pocit bolesti při

²³ Ladislav Kesner uvádí tyto autory: Michael Baxandall, Světlana Alpers, T. J. Clark, Michael Fried. Dále uvádí původní práce některých autorů (Kesner, 2005).

setkání s uměním, což přisuzuje i nevidomosti současného diváka, který se z vidoucího diváka proměnil v konzumenta, a pro něhož je setkání s uměním traumatické. Respektive „*utrpí psychické trauma ve smyslu úrazu.*“

„A člověk uražený je člověk nejen zraněný, ale především necelý. Jenomže umění se obrací právě k celistvosti, k úplnosti bytí člověka. „Konzument“ umění, který takto tváří v tvář obrazu zvláště současného umění (neboť to se obrací právě k němu, ke svému současníkovi, ať již to umělec přiznává nebo ne) utrpí toto trauma (a je to utrpení opravdové a zlehčovat je se jeví jako velmi ošidné), odvrací trauma od sebe a obrací je proti umění a proti umělci; chová se k němu jako bývalí spoluvězni k tomu, jenž se vrací do Platónovy jeskyně ze světa slunečního jasu“ (Šamšula, 1996, s. 76)

Diskurs se v této oblasti proměňuje díky nepředstavitelnému množství výpovědí a mnoho výpovědí musí být zpětně „vyvoláno“, aby bylo možné nacházet pevnější „uzlové body“.

O existenci jiných výpovědí se nemusíme dozvědět vůbec.

„Jsem obklopený diskurzy, jež toho mají spoustu co říct o dezinformaci, obalování, manipulaci, konstruování a kontextu – a jen málo co dodat o jednotlivých snímcích (ty zůstávají zatvrzelé a nejasné). Tyto diskurzy dávají velmi malou naději na vytváření nebo rozklad těchto obrazů (v tomto smyslu nemám žádnou pravomoc, aspoň ne takovou, kterou bych se naučil z vizuálních studií) a vůbec žádnou naději na moje vysvobození ze závislosti na těchto obrazech (tyto záběry i nadále ilustrují mé myšlenky a mé myšlenky se kolem nich i nadále hromadí). To sice není ta nejjasnější paralela, protože nejasnost obrazů je mnohem složitější [...]“ (Elkins, 2007, s. 252)

3.4. Diskurs nových dějin umění

Přetrvává diskurs, tvrdící, že nové formy vizuálních médií mají mocenskou nadřazenost nad jinými formami zobrazení. Tedy de facto ji mít nemusí, ale forma propojení vizuálů po internetové síti, a mnohdy „přetahování se“ o vizuály a nabalování informací umocňující obsahy sdělení, je neoddiskutovatelná. Stále více je platné okřídlené M. McLuhanovo označení společenského života za globální vesnici (fakt, že fenomén nových médií je příčinou institucionálních a kulturních změn, je nevyvratitelný) (srov. Kůst in Filipová, Rampley s. 111).

Nové dějiny umění chtějí odhalit mechanismy kulturních procesů, konstruktů umělců a poznat mechanismy zobrazování. První krok je ovšem navrácení se k dílům, která statut uměleckého díla mají, ale nyní jsou považována za zobrazení – běžný obraz. To by ovšem narušilo výsostnou pozici děl, která byla považována za umělecká díla.

A. Warburg v tomto ohledu hledá kauzalitu mezi různými druhy „vizuálů“. Výslednou cestou tohoto autora bylo zaměření se na obrazy mentální, vyjevující se v obrazech hmotných.

3.5. Diskursní proudy ve výtvarné výchově

Diskurs se ve vzdělávání a přímo v oboru výtvarné výchovy odkazuje ke kontextům sociologie, sémiotiky a francouzské filosofie (Fulková, 2008, s. 12). Jako nástroj poskytující zpětnou vazbu a obohacování jej považuje Jan Slavík.

Díky otevřenému charakteru výtvarné výchovy je její charakter utvářen exkurzy pomocí průřezových témat a invence vyučujícího, který nabízí (například v rámci inspiračních zdrojů) obsahy, interpretace, získané z jiných vyučovacích předmětů, šířeji z jiných vědních základů. Průřezová témata a oborová provázanost sahají za hranici běžné didaktiky předmětu. Diskursivní²⁴ pole výtvarné výchovy vymezuje M. Fulková²⁵.

Samotný předmět výtvarné výchovy lze i dnes vyučovat s příklonem k několika proudům. Proudům a tendencím, které vzešly z jiných vědních oborů. Poznatky rozvíjející například obor psychologie, její odvětví a specializace. Samotná vývojová psychologie je pevně ukotvena v teoretickém základu výtvarné výchovy. Přesněji, je jedním ze stavebních kamenů oboru. Vývojová psychologie je oporou ontologie dětské tvorby, například kresebného vyjádření, a jeho vývoj je nápomocen vyučujícímu v rozvoji kresebných schopností. Uvědomovat si nuance, které oddělují „rukopis“ a svérázné obrazné vyjádření dítěte od odchylek obvyklého vývoje dětské kresby, je dobré pro diagnostiku, kterou učitel též může napomoci žákovi správnému vývoji, pokud je odhalí.

„Zatímco diskurs o výtvarném díle prováděný v první linii objasňuje vnější okolnosti vzniku díla a případně již objektivizované vnitřní podněty, na základě nichž dílo vzniklo, pouze naznačuje v přibližných psychologických obrysech, dialog vznikající ve druhé hlubší linii se odehrává v ontologické dimenzi, na úrovni průsečíků paměti, psychologična a intenzity působení přítomnosti. [...] Jednat diskursivně pak znamená umět argumentovat, zobecňovat,

²⁴ Diskursní dílna – jejím autorem je Ivan Špírk. Tento koncept dává „slyšet“ těm promluvám, které se o to hlásí. Koncepce bere diskurs na jiném konci komunikace, nežli preferovaná intuice (Fulková 2008, s. 14).

²⁵ „Diskursivní pole, v němž se pohybujeme, by se dalo metaforicky nazvat meziprostorem; je to pomezí, okraj s úzkými cestami a podzemními průchody, „země nikoho“, o které dosud vědí jen ti, kteří ji obývají“ (Fulková, 2008, s. 8).

hledat souvislosti, socializovat své myšlenky, demokraticky tolerovat názory ostatních – tedy převážně racionálně zvažovat nejrůznější okolnosti vzniku díla, poznávat myšlení autora, jeho záměry a případně i „společenskou zakázku“. Posledně zmíněný znak diskursu je podporován současným trendem, který je definován jako ztotožňování uměleckého díla se sociologickým průzkumem.“ (Horáček, Křepela (eds.), 2010, s. 38)

S diskursem předmětu Výtvarné výchovy se pojí diskurs nástroje pro praxi – didaktiky. Ta je ovšem neustálá a mnoho odlišných postupů, přístupů není schopna vstřebat, ustálit, natož je nechat „prosáknout“ do praxe samotné.

„Názory na optimální směřování oboru a jeho přínos ke vzdělávání žáků se tak mnohdy v relativně krátkém časovém období prudce mění a didaktický diskurz se podobá kolbišti, v němž mezi sebou zápasí ostře vyhraněné názory.“ (Šobáňová, Musilová, Beková in Uhl Skřivanová a kol., 2014, s. 57-58)

3.6. Interdiskurzivita, intertextualita a hypertextualita v předmětu výtvarné výchovy

Poststrukturalistické tendence přinesly poznání, že význam díla „nevyčteme pouze“ z díla samotného. Součástí je interpretace díla. Mimo entitu danou dílu umělcem, je zřetel brán na subjektivitu diváka a interpretaci. Interpretace se zajímá o obsah a formu díla a kontext jeho vzniku (srov. Kesner, 2005, s. 21). To vše je zdrojem informací, které nám pomáhají probouzet v žácích vnímavé diváky. Lépe empirické až zdravě kritické diváky, zakládající své vizuální zkušenosti na základě kognitivního zpracování všech vjemů a poznatků z díla.

Intertextualita, další z pojmů, kterému je za domovskou půdu prisuzována lingvistika. To ovšem pro výtvarnou výchovu není nic zásadního. Pedagog výtvarného zaměření, tedy pedagog učící výtvarný předmět, je odborníkem pohybujícím se v mnoha diskursivních polohách, nespočtu oblastí lidského bytí. Lidská činnost zahrnuje nespočet oblastí realizace, které mění naši existenci „v lidsky sebe-vědomé bytí“ (Chvatík, 1970, s. 131).

Ve vizuální sféře by „čtenář“ měl umět číst mezi řádky. Mít obraznou představu o literární postavě stejně, jako úsudek o vizuálním zobrazení, usuzovat o náladě, charakteru, aktuálním psychickém rozpoložení zobrazených figur (byť jen zdánlivou, což patří ke kompetencím, které se rozvíjí již v dětství a výuka v nich pokračuje). Při hodinách literatury se všichni učili interpretovat poezii, stejně jako intuitivně (nejprve) vynášet úsudek o reprodukcích, které

nám s výkladem byly předkládány v hodinách výtvarné výchovy. Díla by v člověku měla vzbuzovat nutkání k přemýšlení, třeba jen nad vlastní imaginací. Texty mezi sebou mohou odkazovat jeden na druhý, stejně jako je tomu v elektronické sféře, kde toto dění lze zastřešit pojmem hypertext²⁶. Avšak intertextualita vzniká na základě tvoření neotřelých významů, jejich celků, které vyvstávají do popředí.²⁷ Vznikají na základě propojení různých textů, nejsou jen formou odkazu, jako je tomu u hypertextu.²⁸ Jistě lze tvrdit, že intertextualita popírá jisté hranice textu, překračuje je svým dekonstruktivistickým přístupem. Jak jej prosazoval (mimo jiné) i francouzský filosof J. Derrida. Vyvážeme-li pojmy, otevřeme-li je, stávají se dekonstruovanými díky otevřenosti k nejednoznačnosti jejich vlastní interpretace. Texty jsou nejednoznačné - rozmanitost, proměnlivost. Smysl tvoří a zároveň jej „rozmlžují“.²⁹ V tomto smyslu operuje lingvista Norman Fairclough s pojmem konstitutivní intertextuality, odkazujícím k narativitě diskursu. V širším kontextu k interdiskurzivitě, kdy jsou texty vztahovány k celkům žánrů (v tomto případě lingvistickým).

²⁶Hypertextualita je založená na odkazování pomocí linků, ty hledají podobnost v obsahu ve virtuální sféře. Tedy mohou být propojovány texty jen na základě jednoho společného slova, nehlédě na kontext.

²⁷ Intertextualita tedy stojí a padá na obsažnosti „rejstříku“ potencionálního čtenáře. Pokud čtenář nemá na co navazovat, odkazovat, asociovat, provazovat – tedy na jiné texty. Má kompetence maximálně k aplikování sémiotické triády a „rozborům“ typu exemplifikace a denotace. Intertext může být i aluzí jiného textu, nemusí se držet na poli lingvistiky. Tvořit může struktury/textury i s jinými systémy. Například sféru lidského nevědomí uvádí Kristeva v návaznosti na poznatky Z. Freuda. V nevědomí jsou též ukotveny archetypy – ty nás mohou dovést k menippskému diskursu (Kristeva, 1999, s. 24-25). Též uměleckou (vizuální) sféru zmíním především ve spojitosti s R. Barthesem a U. Eco. Mimo pretexty (obsažené v díle) je komunikace realizována v jisté škále kódů (U. Eco uvádí nejširší škálu), též určitý autorův rukopis může napomoci číst „mezi řádky“. Všude se najdou „hluchá“ místa, jen pro každého to nemusí být ta samá.

Záměrně označuji kulturu za supertext, nikoliv, jak by si současnost snad mohla diktovat hypertext. Hypertext odkazuje na jakékoliv texty, snad jen základě shody v nalezených „klíčových“ slovech či jiných analogiích. To je dosti neuspokojivý fakt, vzhledem k tomu, že na internetové síti lze snadno pokládat libovolný text za „pravdivý“. Objektivita mladé generace není, v tomto ohledu dosti vyvinutá, aby takovouto blamáž byla schopna rozpoznat, v horším případě, nepokládá za důležité se tím vůbec zabývat. Bere za výdobytek doby bezostyšně dolovat z tohoto universa cokoli, co nabízí. Že je toto počínání nenáročné na čas a pozornost považuji za podružné, oproti faktu, že tito uživatelé nejsou nuceni žádným způsobem nad textem přemýšlet. Doufejme jen, že čtenáři v budoucnu nevyzkouší, zda se papír opravdu vznítí při 451° Fahrenheita (po mylné úvaze, že kniha je mrtvé médium).

²⁸Významnou roli ve zkoumání textu z hlediska estetických specifik literatury jako umění sehrála ruská formalistická škola, ta brala v potaz i aktuální diskurs doby vzniku díla, který vztahovala na vnitřní proměnu díla v čase. K tomuto přístupu napomohl Jan Mukařovský, jelikož považoval za výchozí bod literatury, jakožto umění, estetický účinek textu. Ten je v tomto kontextu „energickou“ složku našeho jednání. Co se strukturálního konceptu a jeho přístupu k umění týká, tak K. Chvatík zmiňuje, že je umění chápáno za určitou interpretaci světa s cílem estetického účinku (Chvatík, 1965).

²⁹V tomto úsilí J. Derrida navazuje na M. Heideggera a stává se inspirací pro další strukturalisty – R. Barthes, M. Foucault, J. Kristevu, psychoanalytika J. Lacana ad.

Akce spouští reakci, jak je tomu i v případě intertextuality. Ta se do popředí zájmu dostává v 60. letech 20. století. Předešlé formalistické tendence se „rozměňují“ a nastupující strukturalismus, včetně Pražského lingvistického kroužku, se tedy zabývá jazykem jako strukturou obsahu, nejen formy. Dynamičtější tendence intertextuality se mísí s post-strukturalistickými. Intertextová práce s texty tu byla vždy, především v komparatistice. Tedy „nové“ jsou přístupy k ní. Nejedná se tolik o podobnosti, ambivalenci mezi texty³⁰ – paralely, spíše jsou za nosné označovány odlišnosti. Tím dávají vzniknout sémantickému pohybu a následně interakcím mezi texty. Tedy autonomní texty se proměňují v referenční, s důrazem na odkazovací funkce jazyka v textu, mimo sebe samého. Časem *označované* „nahradí“ dvojité/zdvojené *označující*. Do popředí zájmu se dostává jakési vyprázdnění označovaného, tím i otevření nových možností čtení textu, které předtím nebyly zcela viditelné.

Toto stanovisko zastává i Julia Kristeva.³¹

Po nástinu znaku a jeho konstrukce následují konstrukty, jimi tvořené – texty. Výše zmíněná formalistická škola měla ve svých řadách zástupce, který v oblasti intertextuality prezentoval inovátorské vhledy do této problematiky. Je jím Michail Bachtin, který se namísto zkoumání autonomní struktury textů zaměřil na její vztahy s jinými strukturami.

„Tato dynamizace strukturalismu je možná jen na základě koncepce, podle níž „literární slovo“ není nějakým bodem (ustáleným smyslem), ale střetáváním textových ploch, dialogem několika typů psaní: psaní spisovatele, adresáta (nebo postavy), historického nebo aktuálního kulturního kontextu. Tím, že zavádí pojem statutu slova jako minimální jednotku struktury, situuje Bachtin text do dějin a do společnosti, které jsou samy nahlíženy jako texty, jež spisovatel čte a do nichž se vkládá tím, že je přepisuje. Diachronie se mění na synchronii a ve

³⁰Tedy slovo (v textu) náleží adresátovi stejně, jako subjektu psaní v horizontální rovině. Jestliže slovo navazuje na soubor textů (literárních), pak náleží do roviny vertikální. Ne vždy se soustředujeme na obě zmíněné osy, a proto v tomto kontextu zmiňuji V. J. Proppa (a dílo *Morfologie pohádky*), soustředícího se na obsah narace, ta je umístěna v horizontální ose struktury, jelikož představuje syntagmatickou rovinu, přičemž nositeli významu děje jsou figury (postavy), zařazené do roviny kvazi-fonetické.

³¹J. Kristeva též poukazuje na existenci sokratovského dialogu a menippejský diskurs, mající své kořeny v antickém humanismu, jako důsledky rozrušení monologické struktury, jak je tomu například u epického monologismu. Příznačné jsou postupy synkreze a anakruze. Slovo v menippejském diskursu se nezdráhá upustit od určitých hodnot, jelikož příběhy, jichž je svědkem, se často odehrávají v naturalisticky pojatých prostředích života. Života takového, jak je konstruuje člověk, již pozbyvší ctností a snad i morálních hodnot. Proto je svobodnou promluvou orientující se k filosofii života (bez předpokladů). Je logické, zahrnout je do sféry působení novel, dopisové korespondence, poezie i prózy. Zkrátka je všude tam, kde denotuje distanci svého autora oproti textu, jak svému vlastnímu, tak i jiným. Menippejský diskurs je představením, zároveň je svou konstrukcí hieroglyfem. Jsou tu dvě kategorie, ustanovující narativitu: dialogická, se vztahem subjekt – adresát (určující žánr) a druhá, ustanovující jeho variantu: subjekt vypovídání – subjekt výpovědi (Kristeva, 1999 srov. Kristeva, 2004, s. 12-13).

světle této transformace se lineární dějiny jeví jako určitá abstrakce; jediný způsob participace na dějinách, kterým spisovatel disponuje, se tedy stává transgresí této abstrakce pomocí psaní-čtení, tedy pomocí praktikování jisté označující struktury ve vztahu nebo v protikladu k jiné struktuře.“ (Kristeva, 1999, s. 82)

Texty dějinné vyvolávají akci, reakcí na ně je text vycházející z těchto textů. Dostáváme se již do „hlubších vod“, kdy se vyjevuje označení „menippský diskurs“, jenž vyžaduje aplikaci translingvistických přístupů, zohledňující třeba sociální hodnoty, které dílo sděluje (lingvistické již nedostačují). Poetický jazyk zkrátka disponuje rozličnými vazbami – nikoliv „jen“ označující – označované, jak je tomu u znaku. Mojmír Otruba upozorňuje, jak uvádí, z pozice pražského neostrukturalismu na dva momenty. Jedním z nich je samotná mezitextovost (intertextualita), přičemž se nově vznikající dílo vždy vztahuje k textům již existujícím, na což je vázán druhý moment, poukazující „na genetickou proceduru“, kdy se literatura geneticky opětovně rodí z literatury. Onen druhý moment je rovinou sémiotickou a literární dílo pojímá jako znak (Otruba, 1994, s. 9).

Tato kategorie výpovědi je oboru výtvarné výchovy jistě nejbližší (analogie k tvorbě či výstupu tvorby, nikoliv pouze k umění, je zřejmá). Je několik druhů klasifikačních kategorií, snažících se uchopit, popsat, interpretovat umělecké dílo. N. Goodman představil teorii symbolů spolu s notační teorií, kde se vyslovuje k sémantickým podmínkám: souvztažnosti (skladby znaků); skladbě znaků; syntaktickým podmínkám a samozřejmě primárním funkcím v teorii notace. Estetické kategorie byly v průběhu dějin popsány a „inovovány“ vícekrát, což vzhledem k vývoji umění není potřeba více popisovat (natož chronologicky vyložit).³² Zde je jedna styčná plocha, vztahující se k termínu intertextuality, jakožto možnosti interdisciplinarit – je jím kontext.

„Kontext a text jsou takto zastřeny pláštíkem vzájemného oddělení, z něž zároveň vyplývá zřejmá hierarchie; očekává se totiž, že kontext bude kontrolovat text. Jakmile je vymezena

³² Zmíněny jsou některé pojmy či kategorie vybraných autorů, které pokládám za aktuální, vyžadující si pozornost. Ch. S. Peirce, U. Eco a jeho škálu kódů. Strukturalistický přístup J. Mukařovského, jeho vnímání uměleckého díla jako dynamického ve vztahu ke společnosti. L. Wittgensteina a jeho jazykové hry, výklad gest V. Flussera, filosofie G. Berkeleye, navazujícího na J. Lockeho, který nás obohatil svým pojetím „vidění“. Významný historik E. H. Gombrich, též nesmí být opomenut, stejně tak H. Belting, W. J. T. Mitchell a E. Panofsky. Důležitý je též M. Baxandall a pojem „dobové oko“. Pro fenomenologii vnímání zmíním jméno M. Merleau-Ponty (touto sférou se zabýval též J. Elkins). Pro slovník toho, kdo chce mluvit o umění, je (mimo jiné) důležitý i pojem „dvojitá metafora“ D. Summerse. M. Foucault, mísící přístupy historické analytické, filosofické, literární a přichází s interdisciplinaritou. Ta se obecně ukazuje jako nepostradatelný nástroj propojování témat, vztahování a následné aplikování postupů, přístupů z jiných sfér, jejich působení do námi vybraných oblastí.

jejich protikladnost, tyto dva termíny společně vytvářejí režim, kde je kontext aktivní a text uměleckého díla pasivní. Je-li text považován přímo za umělecké dílo (vypracovaný, promyšlený, zušlechtěný), kontext na něj bude působit z místa, které není konstruované a vytvořené, ale chová se jako přirozená plocha, na níž může být text uspořádán: jejich protiklad se tudíž stává protikladem „přírodní“ versus „umělé“. Protože kontext je obdařen statusem danosti (nebo série daností), umístění textu do jeho sféry vlivu může učinit přítrž nahodilostem a nestálostem textu, a sice tak, že se tyto vlastnosti nahradí jednoznačností a přímostí kontextu.“ (Kesner, 2005, s. 262-3)

3.6.1.1. Obrazy informační a vědecké obrazy

Obrazy medicínské a vědecké vstupovaly do diskursu umění již v epoše renesance, kdy vzbuzovaly obdiv. Vždyť jen fyziologie lidského těla je úžasný, chytrý mechanismus, umožňující prožívat, cítit, vnímat to, co náš svět přináší. Není divu, že i dílo *Hodina anatomie doktora Tulpa* v době svého vzniku sklidilo údivné reakce. Dnes máme fascinující obrazy různých částí našich těl, které nahradily nákresy, skici a mnohdy připomínají spíše řečiště řek, scény z přírody, nežli vnitřní tkáně. L. Kesner připomíná, že vědecké a medicínské obrazy lze řadit do třídy utilitárních a informačních obrazů, kam též náleží návody a instruktážní ilustrace, špionážní obrazy ze satelitů. Informačními obrazy jsou grafy, diagramy, bankovky, plány a technické nákresy, známky, a jejich existence je dána jejich funkcí, uvádí J. Elkins. Vědecká zobrazení jsou charakteristická funkčním kontextem, zobrazují data, teorie, mají demonstrativní charakter (Kesner in Filipová, Rampley s. 158).

S rozšířením barevné fotografie, mikrofotografie se zrychlila estetizace vědeckých obrazů. Přesto stále upřednostňujeme vědecký, objektivní přínos před estetikou. Tyto obrazy obohacují žákovskou imaginaci a fantazii i tím, že se jedná o specifické obrazy, které není možné vidět jinou cestou. Mají tak jisté kouzlo. S těmito vizuály se žáci setkávají v podobě ilustrativních obrazů (v učebnicích).

3.7. Umění a vliv jeho neustálenosti na výtvarnou výchovu

Hubert Locher shrnuje aktuální přístupy k umění. Kunsthistorie mění své směřování, což dokládá snaha o „*odhalení mechanismů zobrazování a o konstrukce hodnot v kulturních procesech*“ (Locher in Filipová, Rampley, 2007, s. 233). Zohledňovány jsou přístupy, které se soustředí na jednotlivé oblasti (zkoumání obrazu (*Bildforschung*) nebo se věnují ikonologii,

soustředí svou pozornost jen na oblast vizuální komunikace nebo vizuální kompetence (*Bildkompetenz*) (Locher in Filipová, Rampley, 2007, s. 227-228). Trendem je zkoumat určité sociální skupiny.

Pro učitele, již v průběhu jeho výcviku, je důležité nahlédnout pod pokličku umění. Povětšinou se tak děje skrze předmět dějiny umění. Dále se učitel učí interpretovat, vybírat, vhodně vytěžovat inspirační zdroje (povětšinou vizuály), aby žáky motivoval či jim vysvětlil na konkrétních příkladech úlohu artefaktů nebo žánr a techniku vyhotovení díla (kontext).

Žádoucí však je seznamovat žáky se současným uměním, protože znát to, co nás obklopuje, je podstatné. Stavět na znalostech o minulosti je poučné a u umění i naučné (základní), jelikož některé odkazování při interpretaci žáci staví na ustálených „starých“ kategoriích (například estetických doménách určitých období minulosti). A zde vidím kámen úrazu, jelikož se vizuální studia oddělila a o své teorii nemají jasno, což je škoda, protože by mohla poskytnout nástroje a metodologii pro jiné obory.

„Záměrem bylo studovat vytváření vizuality, jejímž prostřednictvím by byl student schopen interpretovat tamagoči stejně jako zástěnu z období Eda. Jak vizuální studia rostla, sliby zůstaly stejné, ačkoliv je studia vyjadřovala nepřímou a ačkoliv jsou stejně neuskutečnitelné jako v případě snah dějin umění o pokrytí celého světa. Svým uspořádáním a strukturou, pokud ne publikacemi a popisy kurzů, slibují vizuální studia stát se oborem, který vizuální svět zteoretizuje nejvýstižněji.“ (Elkins, 2007, s. 243)

J. Elkins považuje tento slib za nedodržený. Ačkoliv se vizuální studia nyní více zajímají o interdisciplinárnost a transdisciplinárnost, velmi pomalu se tyto přístupy dostávají do pedagogické sféry. Výtvarná výchova je však svou povahou interdisciplinární již několik dekad.

4. KOMUNIKACE A ZNAKOVÉ SYSTÉMY

Primárně je komunikace sociálně-psychologický fenomén. Jeho dělení, uchopování dle braní zřetele na obsah, formu, komunikátory, informační toky a kanály, kódování informace lze rozčlenit na různé druhy komunikace. Dorozumívání má mnoho podob.

Bude-li pojednáváno o znakové komunikaci obecně – sémiotice, dozajista nelze opomenout pojem sémantika. Sémantika se zabývá vztahy a definováním pojmů mezi výrazy jazykovými a objekty, na které odkazují.³³

Sémantika věnující se umění ve dvacátých letech minulého století našla své zastánce v C. K. Ogdenovi a I. A. Richardsovi, kteří pojednávají o *uměleckém faktu*, který projevuje náš subjektivní postoj. Třicátá léta minulého století se nesou na vlně české sémiotiky (Pražského lingvistického kroužku). Jan Mukařovský se zabíral problematikou díla jakožto autonomního znaku. O několik dekád později se do popředí zájmu dostal jazyk, považovaný za jediný nástroj použitelný k objasnění a popsání uměleckého díla. Čímž se dostáváme k pojmu médium, ve kterém se komunikace uskutečňuje.

„Velmi obecně lze říci, že slovo médium představuje původně prostředek umožňující komunikaci. V tomto smyslu se dostává do blízkosti nejen termínu kanál, ale i kód. Na druhé straně slovo multimedialita označuje souhrnně nové typy komunikátů, textů, jde tedy nějak i o multitextualitu, multikódovost, zpravidla i o hypertextualitu, dokonce se takto označují i díla v tomto smyslu heterogenní a zároveň (nějak) celistvá. V těchto souvislostech pak jde tedy o různé formy předávání informací v nejširším slova smyslu, což vede k tomu, že se těchto výrazů mnohdy užívá s nejasným vztahem k opozici označující-označované. Pokud chceme v této oblasti dosáhnout určitého terminologického a konceptuálního vyjasnění, je třeba obrátit pozornost k obecné teorii informace, k (z ní odvozeným) teoriím sociální komunikace a zejména pak k sémiotice.“ (Kořenský in Orság, Foret, Lapčík, 2008, s. 96)

V souvislosti s komunikační strategií (či teorií) se nabízí model *zakódování a dekodování* Stuarta Halla. Kladen je důraz na transformaci informace během přenosu. Tento autor

³³ Sémantika není novodobým pojmem. Vyskytuje se díle Aristotelově (Logika), kde pojem séma znamená znak. Sémantika je ustálena v literární oblasti, ovšem její rozvoj a aplikování se dostává do oblastí logiky, matematiky. O poznatky z vybraných linií se opírá tento text, například tuto problematiku zasazenou do filosofie a novopozitivismu (L. Wittgenstein, E. Husserl), či sémiotiku, která čerpá z poznatků logiky, pragmatismu, behaviorismu a ruské psychologie v pojetí Ch. Morrise. Kde se sémiotika snaží vymezit na vědu o znacích. Sémantika zasahuje do vědních oblastí neurologie, psychiatrie, sociologie, antropologie. Významné jsou poznatky C. K. Ogdena a „odnož“ sémantické estetiky (Zvěřina, 1971, s. 7-10).

odděluje kontext nastavený autorem od kontextu příjemce. Na příkladu fotografie a média televize rozvádí tezi, která říká, že sdělení (vzniklé zakódováním) je jiné od toho, které (dekóduje) zří příjemce. Přičemž příjemce dekodování neprovádí jen volnými procesy, ale je zde přítomen aspekt ovlivněnosti příjemce sociálním zázemím, kulturou a vzděláním (Hall 1980 in Jiráček, Köpplová, 2009, s. 29). Zde je jasná paralela s vizuální sférou, pojmáním umělecké produkce. Nelineární obrat komunikační situace přináší potencionální rozmanitost v interpretacích sdělení, přičemž akcentuje sdílené hodnoty a významy jako kulturní a zároveň konstitutivní ve vztahu ke kultuře.

4.1. Sémiotika Ch. Morrisa

Rozšíření pole působnosti z pozice zkoumání znaků a jejich významů požaduje Charles Morris, rozlišující symboly vztažné (uplatňované v logicko-matematických procesech) a věcné (ty označující objekty) (*Foundation of Theory of Signs, Chicago 1938*). Poznamenává nutnost zkoumání znaku ve smyslu jeho počínání (*Signs, Language and Behaviour, New York 1946*).

„Sémantika podle něho studuje vztah znak – předmět (discours vědecký); pragmatika vztah příjemce (discours technický); syntaxe vztah význam – znak, ovšem po stránce formální, což zakládá discours estetický (termín má význam odlišný od běžného). Umělecké dílo chápe jako souhrn „ikonických znaků“, vtělených v obrazy. Znak má samy o sobě hodnoty, působí bezprostředně, nemusí být vysvětlovány jako ve vědě.“ (Zvěřina, 1971, s. 11-12)

Dílo vykazuje i jiné než ikonické znaky, ty vymezuje Ch. S. Peirce a široké veřejnosti je přibližuje ve svém guerillovém psaní M. Třeštík. Oproti Morrisovi zohledňuje více druhů znaků, tvořících dílo. K jeho klasifikaci se také přikláníme. Nejen v díle uměleckém, ale i v žákovské tvorbě se vyskytují různé formy znaků (s těmito znaky operuje dotazníkové výzkumné šetření – viz. kap. 6.8).

Tvorba je procesem selekce znaků, dalo by se říci fragmentů, které se skládají v celek. Celek významů, kterým přisuzujeme obsahy. Znak lze zkoumat a připisovat jim jejich dimenze, funkce a třídy. V potaz nemusí být brány veškeré znaky díla. Estetická informace se od sémantické odlišuje. Tímto způsobem se estetický materiál systematicky třídí. Dále může podléhat kategoriím, historicky ukotveným teoretiky umění.

Znak je považován reálný zástupný objekt určitého jevu či objektu. Symbol je známkou, který odkazuje k více jevům či objektům (může záležet na konvenci a znalostech dané komunikace

příjemcem). Povšechně lze o uměleckém díle říci, že je znakem, kterému je třeba porozumět (Uždil, 1988, s. 180).

4.2. Teorie znaku Ch. S. Peirce

Znakový terciální systém, navržený Ch. S. Peircem (známý též v souvislosti s Ch. S. Morrisem), je vhodný pro aplikaci na umělecká díla. Jím navržená triáda se skládá z *ikonu*, *indexu* a *symbolu* (ačkoliv Peirce navrhuje až šedesát tříd znaků). Systém znaků navržený tímto autorem aplikovatelný na proměnlivou sféru vizuální umělecké tvorby je specifický tím, že autor *znak považuje za funkci* (nikoli za předmět). Tato funkce vyžaduje nositele znaku, komunikanta a obsah znaku. Typologii znaků, aplikovatelnou na vizuální sféru představuje Adam Schaff (*Úvod do sémantiky, Praha, 1963*). Publikujeme jej v podobě grafického zobrazení.



Obr. 1- Klasifikace znaku A. Schaffa: (dle Zvěřina, 1971, s. 20)

Kategorie první a znaky přirozené a příznaky mohou být přiřazeny pojmu *index* z Peircovy triadické znakové soustavy, příkladem může být *kouř*. Vlastní znaky ve stejné třídě jsou produktem lidské činnosti, ovšem nejedná se o jazykový znak:

„sdělují odvozeně [...] jsou „zásadně i smluvené“. [...] Pro rozdělení v třetím řádku uvádí toto kritérium: „Nicméně však jsou takové vlastní znaky, jejichž funkce spočívá v bezprostředním vlivu na lidskou činnost, a jsou takové, jejichž funkce spočívá v substituci (zástupné znaky) a jejichž vliv na lidskou činnost je z p r o s t ř e d k o v a n ý“. [...] K předposlední řádce autor vysvětluje: „Třída zástupných znaků se dělí na dvě podtřídy v závislosti na tom, zda předmět

zastupovaný znakem je konkrétní, materiální předmět, nebo zda jde o zastupování (reprezentování) znakem, tzn. něčím materiálním, abstraktních pojmů, tzn. něčeho, co je sice spjato s materiálním světem, s jeho vztahy, s jeho vlastnostmi atd., avšak co samo materiálním předmětem není. V prvním případě mluvíme o z á s t u p n ý c h z n a c í c h s e n s u s t r i c t o, ve druhé o s y m b o l e c h.“ (Zvěřina, 1971, s.21)

Zástupný znak (sensustrico) odpovídá Peircovu ikonu. Vztah je jasný, jelikož ikon je založen na odkazování dle podobnosti (zastupování či reprezentaci), tudíž je možno sem zařadit podobizny (kresby, fotografie). Je tu možnost i odkazování na základě úmluvy (týká se znaků různých druhů písma). Kategorii znaku zcela jiné povahy je symbol. V tomto případě se jedná výhradně o úmluvu. Obsahová stránka symbolu je alegorická, exemplifikující až mytologická či metaforická (srov. Zvěřina, 1971, s. 21).

V otázce preferencí není známa odpověď, na základě jaké povahy znaku jej žáci preferují. S tím je spojen i onen filosofický rozměr, který využívá specifické vnímání diváka.

4.2.1. Znak ve vztahu k tvorbě

Dílo disponuje vždy více významy, z nichž některé se mohou dostávat do popředí zájmu oproti jiným. Je to otázka interpretace, která nikdy není finální promluvou, ani jedinou správnou variantou. Pojetím znakové situace Ferdinanda de Saussure (jakožto zakladatele strukturní lingvistiky) je dvoučlenný model, obsahující dvojici označujícího – *signifiant* a označovaného – *signifié* (srov. Grygar, 2006, s. 212).

To, jakým způsobem dílo vnímáme, je naším subjektivním procesem zpracování vjemů. Od prvotní percepce po kognitivní procesy, které zapojují paměť³⁴ a její vizuální rejstřík na základě asociací (Cejpek, 2005, s. 23). Ty oživují paměťové obrazy, které vjem vyvolal, což podpoří poznatky Helmholtze (Dorfles, 1976, s. 18) o předchozích zkušenostech, uložených mimo naše

³⁴ Představa je dle Avelinga propojením se smyslovými obsahy, obraz (image) naproti tomu uchovává myšlenku, je zde v pozici přímého obrazu – vjemu. Dále se hodlám zabývat dalšími procesy, které žáci ve svém projevu zrcadlí či jinak prokazují, jejich relevantností v procesu tvorby. Barbara Stafford pojímá „vizuální kompetenci“ za kompetenci základní, nezbytnou pro další rozvíjení žáka, podřízenou obsáhlé kategorii vizuální gramotnosti. Což je soubor podpory schopností a rozvíjení dovedností (Mitchell, 2009). Proto je v pedagogické, respektive didaktické rovině cíleno na rozvoj kompetencí žáka, prohloubení znalostí z oblasti dějin umění ve smyslu výpovědi díla a objasnění konotací, ke kterým vybízí. Cílem je zvýšení kompetencí vizuální gramotnosti a rozvoj žáků v kulturně založené osobnosti.

vědomí (a korigující aktuální vjemy). Pomocí těchto asociací se v umělecké sféře orientujeme. Takto provazujeme estetické aspekty díla, námětovou podobnost, rukopis autora, specifický jazyk médií a technik. Tyto „kategorie“ nejsou v žádném případě konečným výčtem. Jsou pomocníkem v orientaci ve velmi rozsáhlé a ne zcela zmapovatelné oblasti umění (zvláště pokud se události a informace týkající se umění, přesouvají do neukončeného informačního toku internetové platformy).

V tradičním smyslu umění umožňuje vznik artefaktů, které mají hmotnou podobu. Co je pro znak niterné, je odkaz na niterné, vnější, materiální (na svět jeho autora). Ten mu jeho autor vtiskl, aby byl spojením (označujícím), odkazem na skutečnost. Dle Ch. S. Peirce (a Ch. Morrisse) je znak funkcí nikoliv předmět. Specifické postavení má symbol. Symbol a rozlomená mince.... „Pro symbol jsou významné oba momenty: „zlomkovitost“ i „doplnění“. SYMBOLON pochází ze SYMBALLEIN, „skládat dohromady“, a znamená skládání zlomkovitého s tím, co je doplňuje“ (Fink 1993, s. 136). Fink zmiňuje odliku. „Čím méně je obraz „odlikou“, tím více je „symbolický“. Symbol však nesmíme dezinterpretovat jako znak a názornou funkci obrazu zaměňovat abstraktní funkcí znaku“ (Fink 1993, s. 135-136). Znak je symbolickým prostředkem (součástí symbolických řádů a struktur). Znak má více funkcí, symbolická a sdělovací je důležitá pro snazší uchopování obrazných vyjádření. Zpřítomňují minulé zkušenosti a napomáhají uspořádat budoucí vizuální zkušenosti, kde působí ve smyslu klasifikačních tříd (Slavík, 1997, s. 41).

4.3. Sekundární sémiotický okruh R. Barthes

Roland Barthes též v padesátých letech přichází s inovativními myšlenkami na poli sémiotiky. V Mytologii navazuje na jazykovou triádu Ch. S. Peirce a přidává sekundární sémiologický systém. Označující zastupuje/vyjadřuje *označované* a *znak*, který oba předchozí slučuje, je jejich korelací. Mýtus³⁵, jako sekundární systém, staví znak na místo nového označujícího a dále se operace opakuje. Mýtus, ačkoliv se nabízí asociace dávných bájí, je aktuální. Je založený na *verum faktum*, jelikož je plodem naší mysli, která jej zároveň vnímá jako přirozený

³⁵ Barthes operuje se dvěma sémiotickými (principiálně totožnými) systémy, přičemž jeden pohlcuje druhý. Sémiologický triadický systém (prvního řádu) považuje za „řeč-předmět“, jelikož řeči se mýtus „zmocňuje“, tak realizuje vlastní systém, kdy je (tento sekundární řád) mýtus označen „metajazykem“ (Barthes, 2004, s. 113).

a pravdivý. Samozřejmě se najde oponent tohoto tvrzení, pokud se zamyslíme nad dějinami lidstva a jeho „omyly“, se zdrcujícími důsledky, avšak dostali bychom se na tenký led, často oddělující mytologii od ideologie (Barthes, 2004, 109-114).

C. Lévi-Strauss v díle *Strukturální antropologie* uvádí, jak mýtus přetrvává v kolektivním podvědomí a kdykoliv jej subjekt může „oživit“, přičemž je zde slovník upozaděn, a skrze strukturu se děje symbolická funkce, pro mýtus tak charakteristická, jelikož striktně nepodléhá logice a pokouší se osvětlit obsahy, téměř neuchopitelné jinou cestou. Tento jazyk je specifický, podléhá své formě. Což potvrzuje Barthes argumentem, že mýtus je promluvou závislou na diskursu, bez substantiálních mezí (Barthes, 2004, s. 109). Tedy na poli vizuálním je na domovské půdě. Specifičtěji – v médiích (malba, kresba...), užívaných v umělecké tvorbě, stejně jako ve výtvarné. Autorova přirovnání wrestlingového zápasu k diakritickému písmu a analýza reklamního jazyka jsou nadčasové. Uvádí nás do jiných rovin uvažování. Jelikož je jazyk považován za významový systém, nemůže neznamenat. Oproti tomu umění může mít významovou hodnotu částečnou a „zbylé“ významy jsou subjektivní. Avšak obojí je produktem kultury, ovšem lze je považovat i za její součást – jak tvrdí E. B. Tylor:

„Ale to není vše, jazyk můžeme chápat také jako podmínku kultury, a to hned dvakrát: diachronicky, protože jedinec si kulturu své skupiny osvojuje především pomocí jazyka; dítě vzděláváme, vychováváme slovem, slovy je plísníme i konejšíme. Zvolíme-li hledisko teoretičtější, jeví se jazyk rovněž jako podmínka kultury, pokud ovšem kultura má stavbu podobnou stavbě jazyka. Kultura i jazyk se vytvářejí pomocí opozic a korelací, jinými slovy pomocí logických vztahů, a to do té míry, že jazyk můžeme považovat za jakýsi základ, jehož údělem je přijímat struktury, které jsou někdy ještě složitější, ale téhož typu jako jeho vlastní a které odpovídají kultuře nahlížené z různých hledisek.“ (Taylor in Lévi-Strauss, 2006, s. 68)

Jistě, kultura je kolektivním dílem, avšak nezapomeňme na fakt, že inteligence se vztahuje k jedinci, nikoliv k masám. Toto tvrzení může vzbuzovat různé reakce. Není potřeba se zabývat druhy inteligence. Avšak, domnívám se, že pokleslost smýšlení masy je více a více patrná, tím pádem i diskurs, který je brán v potaz. Z kultury zbývají jen ostrůvky, hájící vyšší hodnoty. Nejedná se o smazávání hranic mezi vysokým a nízkým, nýbrž mezi téměř frivolním, zbytečným, hloupým a hodnotným. To, co je ještě kulturně cenné, jsou jen „drobečky“ (stojící mimo tyto proudy), které sbírá na horší časy jen ten, kdo stále věří, že bude ještě hůř. Kritický čtenář je dnes nezbytný. Je nutné si uvědomit, že svět netvoří převzaté pokřivené názory jiných. Proto je tak těžké akceptovat jednotlivce, už jen proto, že jsou nuceni neustále

obhajovat pravdy před stádem rezistentních hlupců. Je důležité podotknout, že ne každé „inovativní“ dění je správný krok a ne každé ustálené hodnoty jsou přežitkem. Proto je mýtus nejen aktuální, ale nutností je jej rozpoznat a interpretovat.

4.3.1. Modely komunikace a jejich aplikace v předmětu Výtvarná výchova

Lingvistický model K. Bühlera (1934) rozlišuje tři funkce. Znaková situace komunikace dle R. Jakobsona z roku 1958 má šest funkcí, které lze aplikovat při skladbě interpretace díla, vizuálního zobrazení (Doubravová, 2009, s. 21-22). V mezidobí těchto lingvistických modelů přichází Ch. W. Morris³⁶ se třemi dimenzemi signifikace: „...*designativní, oceňující a preskriptivní dimenzi signifikace a o intenci, manipulaci a konzumaci jako třech fázích akce*“ (Doubravová, 2009, s. 22). Koncept jednotné vědy a sémiotické encyklopedie s sebou nese založení *Journal of Unified Science*. Podstatnější pro naše zájmy je vymezení přímo sémiotické situace, která se oproti lingvistickým koncepcím více přibližuje odkazování k vizuálu. Takto navržená situace zahrnuje: činitele ve smyslu interpreta; znak; designatum, přičemž designát je druhem či třídou objektů, ke kterým odkazuje (pokud se jedná o reálně existující objekt/předmět, je na místě označení denotát). Co je interpretováno, nese název interpretans, posledním termínem je semiosis, kterým je označován proces braní zřetele (Doubravová, 2009, s. 51). Senzuální bezprostřednost je ústřední rozdíl, odlišující text od obrazu. Mieke Bal, teoretička dějin umění připomněla přítomnost a překvapivou a významnou roli strukturalismu ve vizuální teorii (ačkoliv literární věda od ní upustila) a nazývá tuto situaci „*čtbou umění*“ (Mirzoeff, 2012, s. 29, srov. Dorfles, 1976, s. 20-21). Důležité jsou odlišnosti jazyka uměleckého díla oproti jazyku v lingvistické rovině. Vztahy jazykové mohou vykazovat mimo jazykové „nuance“. Jazyk nejsou „jen“ sémantické problémy, a jevy mimo jazykové pole se v něm objevují. Jak se tedy vypořádat s odlišným uchopením různých jevů, které jazyková sémantika neobsáhne? Dílo promlouvá odlišným jazykem a divák nemusí znát „pravidla čtení“, nemusí mít vizuální zkušenost „podobného typu“ (odlišné informace přináší i formální stránka, kterou

³⁶Mezi díla tématicky blízká řadíme: *The Sign, Language, and Behavior* (1946), *Signification and Significance* (1964).

disponuje médium (technika, technologie realizace) a nabízí další možné konotace interpretace díla (srov. L. Tondl³⁷ in Zvěřina, 1971, s. 15)). Naskytá se otázka. Je sémiotika uplatnitelná v uměleckých dílech, nebo jen některých uměleckých dílech?

Je tu problém odlišnosti sémantických charakterů jazyků a nyní i problém rozličnosti skladby díla, jeho unikátní „syntaxe“. Prvotní je seznámení se s pojetím termínu znak; dále je nutné upřesnit zástupnou (lze říci označující, reprezentující) funkci znaku. Posloupnost nás vede ke sdělení, které znak nese v situaci přenosu informací, ty jsou dále součástí procesu komunikační situace, která vyúsťuje v interpretaci díla. Takový znak obsahuje dvě části. První je označující (slovo, obraz), druhá část je označované (zastupující abstraktní kategorie či objekt), přičemž je nezbytné být obeznámen se syntaktickými pravidly (Goodman, 2007, s. 56-60). Ta komunikaci propůjčují srozumitelnost všem uživatelům, jelikož nelze opomenout arbitrární povahu znaků. Vyšším řádem operací jsou denotace a designace³⁸. Ty žáci realizují, což potvrzuje výzkumné šetření (viz kap. 6.8 a přílohy kap. 11.1, obsahující odpovědi respondentů).

³⁷Komunikace a její teoretická východiska jsou obsáhlá, avšak zde jsou podstatné vybrané roviny především komunikace znakové. Autorem, vymezujícím účastníky komunikace, avšak především uvádějícím obecný účel znaků je Ladislav Tondl (*Problémy sémantiky*). Za hlavní funkce uvádí: označovat, značit, vypovídat, vyjadřovat, reprezentovat, zastupovat. Toto vymezení napovídá o interpretačním souznění směrem k vizuálnímu oboru. L. Tondl zohledňuje logickou, avšak i filosofickou stránku věci.

³⁸Pojmy denotace, designace viz (Slavík, Chrz, Štech, 2013. s. 164, 225).

5. VIZUALITA

V odborné literatuře se nezdá tento pojem jednoznačně vymezen. Přeložit vizualitu do českého jazyka jako pojem obraz, či lépe zobrazení není, zcela jednoduché. Nejednálo by se o jednoznačný výklad a jeho inklinace k teoriím různých vědních oborů jsou namísto a zcela oprávněné. Je možné nalézt jakési průsečíky při interdisciplinárním pojetí pojmu obraz. Obraz je znakem, odkazujícím do několika rovin lidské představivosti, paměti, uvažování. V daném kontextu rozlišujeme mnoho jeho „podob“ na poli vizuální a kulturní sféry.

N. Mirzoeff se vyslovuje o třech konstitutivních formách obrazu v moderní vizuální kultuře: fotografii, obrazu, virtuální realitě. Jmenuje je jako formy západního zobrazování skutečnosti. V této souvislosti je jedním z mnoha, který upozorňuje na reprezentaci reality, která je manipulovaná. Obrazy a jejich moc iluze reálnosti operuje s různými způsoby reprezentace (Mirzoeff, 2012, s. 57). Přímá nápodoba skutečnosti se přetavila v její reprezentaci již před dlouhou dobou. A v současnosti jsme sami aktéry mnoha záznamů. Záznamů z kamer veřejného prostoru, ovšem s různými vlastníky těchto realit, které přímo žijeme (ať se jedná o zahrnutí osoby do pořizované fotografie, osoby jiné nebo různé záznamy pořízené kamerovými systémy). Situace ohledně masmédií a digitální současnosti byla mnohokrát popsána, proto jen zmíním, že záplava informací, včetně dezinformací i obrazové povahy je, především na platformách internetu - nezmapovatelná, neuhlídatelná a nebezpečná. Velká moc platform se může projevit v podobě až paralelních virtuálních životů, měnících návyky (sociální), způsobujících závislosti, a především ovlivňujících naše vnímání a postoje.

„Naše práce i volný čas se zároveň stále více soustřeďuje kolem vizuálních médií, počítačů, DVD. Lidská zkušenost je vitálnější a vizualizovanější než kdy předtím; běžně se setkáváme se satelitními snímky i lékařskými záběry vnitřku lidského těla. V éře obrazovek rozhoduje, jak se díváme. [...] Pokud v tomto víru obrazů něco vidíme, neznamená to, že tomu musíme věřit. Obrazy nejsou pouhou součástí každodenního života, ale každodenní život vytvářejí.“ (Mirzoeff, 2012, s. 13)

5.1. Vizualita jako výsledek vizuálního vjemu

Encyklopedie a slovníky psychologie znají pojem vizuální, avšak vizualita jako například předpokládaný „výsledek“ kognitivní operace zde nenalezneme.

Obraz je běžně pojímán ve smyslu filosofickém³⁹ a psychologickém (ve smyslu image) a obraz, jak je s ním spojen tradiční obor kunsthistorie, kterým je artefakt (ve smyslu picture) (srov. Šamšula, 1996, s. 75). Podrobněji mu věnuje pozornost ikonologie. Samozřejmě, že své místo v umělecké tvorbě mají i symboly, metaobrazy, paobrazy, pravzory (paterny), uložené v kolektivním nevědomí, vystupující na povrch (přístupné divákům) v podobě archetypů. Poslední, ze zmíněných pojmů, má poukázat na široký „základ“ vědních oborů, kooperujících s vizuální sférou potažmo s vizuálními studií, ovšem dotýká se oblasti hlubinné psychologie a jiných diagnosticky zaměřených odvětví psychologie. Je tedy důvodné, že pokud budou v textu zastoupeny, vždy bude diskutabilní jejich nejednotný výklad či aplikace v umělecké či výtvarné tvorbě (s výjimkou symbolu jakožto součásti znakové komunikace).

Jan Charvát se vyslovuje o oboru dějiny umění, jako o oboru „definovaném vizualitou“. Proto považuje metody interpretace za převoditelné na „vizuální děje“ v našich běžných životech. Jedná se tedy o obrazy, které můžeme slučovat pod pojem vizualita, když bude aplikována, jím následně uváděná rozšířená realita? Pokud autor poukazuje na „rozšířenou realitu“, jakožto formu výuky, lze to předpokládat. Žákovská tvorba (klasickými technikami realizovaná) tedy vizualitou být nemůže, ale fragmenty v ní obsažené – obsahy přejaté skrze digitalizované kanály ano? Ovšem, rozšířená realita není realitou virtuální. Rozšířená realita (augmentovaná realita)⁴⁰, je „kombinací reálného prostoru a virtuálních informací, které se interaktivně proměňují v závislosti na prostředí a interakci uživatele systému s tímto prostředím“ (Charvát, 2016, s. 65). Je možné říci, že pokud podstoupíme interaktivní proces sdílení této rozšířené reality, vyjeví se nám vizualita. Vizualita, která je přístupná jen zprostředkovaně.

5.2. Dva druhy vizuality

Zajímavé je běžné používání pojmu audiovizualita. Použito je přímo v souvislosti s oborem výtvarná výchova, proto je pro názornost vybrán článek, představující tento pojem dle

³⁹ Platón, Heidegger, E. Fink.

⁴⁰ Charvát zmiňuje definici R. Azuma: zohledňující tři faktory: 1) propojuje realitu s virtuální realitou v reálném prostředí; 2) pouze v reálném čase se toto spojení realizuje; 3) poukazuje na provázanost virtuálních a reálných objektů (což se pojí k faktu, že tento model v prvopočátcích využívali konstrukční inženýři letecké společnosti Boeing) (Azuma, 1997 in Stehlíková Babyrádová a kol., 2016, s. 68-69).

autorky, kterou je H. Stehlíková Babyrádová. Vizualitu přibližuje jako pohyblivé obrazy, zmiňuje film, animace, zpracované a šířené novými médii. Podotýká, že film jakožto audiovizuální médium se ubírá dalšími cestami (ve smyslu formy/formátu obsahu a zobrazování).

„[...] jako například home videem, digitálním DVD, live Cinda, resamplováním s použitím VJského vidění atd.). A co je příznačné pro současnost – tyto stále se pohybující a proměňující se obrazy už si nedovedeme představit bez zvukového doprovodu, proto je lépe mluvit přímo o audiovizualitě než o vizualitě samotné. Tato řekněme „rozostřená symbolizace skutečnosti“ prostřednictvím obrazu a zvuku je poznamenána iterací (objekt není přesně uchopen, lze se k němu pouze přibližovat). Všechny tyto formy zachycování skutečnosti směřují k nepojmové komunikaci, která má výrazně audiovizuální charakter“ (Babyrádová, 2008, s. 21).

V této souvislosti je zmíněna recyklovaná vizualita, která je složena z „převzatých“ obrazů, přičemž kódy, ke kterým odkazuje, se vzdalují „*přímé zkušenosti s realitou*“ Tyto vizuality lze považovat za *odkaz* ke světu. Redukovaný, stereotypní, medializovaný odkaz. (Babyrádová, 2008, s. 22). Vztaheno k myšlení, je aktuální vyústění povahy konotační, nelži denotační. Autorka poukazuje na mylnou záměnu vizuality (jak ji prezentují mediální obsahy) s pojmem *simulakrum* (J. Baudrillarda). Tento pojem charakterizuje produkty virtuální reality, ke kterým neexistuje originál. „*Simulovaná „realita“ simulaker převzala nad námi vládu*“ (Havlíček in Stehlíková Babyrádová a kol., 2016, s. 25).

5.3. Digitalizace – změna chápání obrazu

Výše zmíněné teorie mají zakotvení v prostředcích „tradičních“ komunikačních situací, které komunikaci mapují dlouhý čas. Do popředí zájmu se dostaly odlišné strategie komunikace. Jedná se o moderní technologie. Jejich ovládání a orientování se v jejich inovacích je časově náročné, avšak zdá se, že se jedná o klíčovou kompetenci života dnešní doby. Tempo vývoje technologií je neúprosné. Nastavující nové dimenze realit. *Nová média*, jakkoliv by dnes byl tento termín nevyhovující, nedostačující pro označení digitálních technologií současnosti, pojímá aktuálně technologie měnící realitu, nebo spíše rozšiřující realitu. K této problematice se Jan Charvát vyslovuje takto:

„U nejmladších generací lze pozorovat silnou závislost na novém způsobu virtuální komunikace a mezilidské interakce definované digitálními přístroji a jejich softwarem. Přirozeným trendem ve vývoji je stále větší integrace jednotlivých zařízení přímo ne jedince

a jeho smysly, bez nutnosti užívat nepřirozené ovládací rozhraní zastoupené například počítačovou klávesnicí s myší.“ (Charvát, 2016, s. 66)

Technologie využíváme v běžné komunikaci, zanedbáváme jemnou motoriku, místo psaní psacím písmem využíváme dotekového volení jednotlivých písmen klávesnice. Tato realita se nepochybně bude rozšiřovat. Odkloníme-li se na moment od tématu, lze se obávat o profesi učitele? Je možné, že se dočkáme programů, kde se vyučující objevuje v podobě hologramu, který látku vykládá (jak se zmiňuje J. Charvát o HMD)⁴¹. A tento program lze kdykoliv spustit či pozastavit, tedy hrozí i ztráta koncentrace žáka. O ztrátě sociálních vazeb, nejen s vrstevníky, nemluvě.⁴²

Digitální obraz utváří pixelové světelné body, skutečnost, kterou nabízí je umělá. Dá se říci, že takový obraz tu zároveň je a není.

„Život v pixelové zóně je nutně rozporný a vytváří stav, který lze nazvat „intervizualitou“. (...) Toto složité rozhraní reality a virtuality, zahrnující i intervizualitu, na obyčejném životě již neponechává nic obyčejného. Vizuelní kultura byla považována za zábavu, která odvrací pozornost od vážné práce s texty a historií. Teď je místem kulturní a historické změny.“ (Mirzoeff, 2012, s. 46-48)

Techno-obrazy a technologie či zprostředkovatelské systémy mění naše myšlení, strategie jejich používání. „*Tak jako tak, formy našeho myšlení nabývají jiné podoby a jiné podoby nabývá způsob, jakým je lze sdělit.*“ (Bystřický in Orság, Foret, Lapčík, 2008, s. 50). Obrazy vzniklé za pomoci aparátů (přístrojů), označujeme za techno-obrazy.

5.3.1. Fotografie

Když víme, že vizuelní kultura vzniká střetáváním všedního a moderního života, pokud jde o média, mohl by být styčným bodem vznik fotografie. Popsána byla situace, kdy se tímto vynálezem změnilo výsadní postavení obrazů. Fotografie je dostupná ve více ohledech. Nastolila jiný přístup k vnímání vztahu času a prostoru. Aktuální digitálně zpracované

⁴¹ HMD – Head-mounted Display (Charvát in Stehlíková Babyrádová a kol., 2016, s. 67).

⁴² Nicméně člověk je tvor společenský a interakce s okolím je pro něj nezbytná. Proto se může zdát paradoxním, že mnoho platform se zdá být těmi, které pomáhají lidem navzájem spojit. Ovšem virtuální svět, internet a jeho platformy přináší nové nemoci a závislosti, které se projevují na lidském chování a ovlivňují naši psychiku.

fotografie, již nemusí zachycovat skutečnost (jsou manipulované apod.), proto je lze označit za „mrtvé“ (Mirzoeff, 2012, s. 89). Walter Benjamin osvětluje problematiku následovně:

„Obraz je to, kde se setkává v konstelaci tehdy a nyní jako záblesk světla. Jinými slovy: obraz je dialektikou stagnace. Neboť zatímco vztah přítomnosti k minulosti je čistě temporální, plynulý, vztah Tehdy k Nyní je dialektický: není povahy časové, ale obrazové.“ (Charney – Schwartz 1995: 284) Tato dialektika neboli produktivní konflikt protikladů byla nejpřesvědčivěji zobrazena ve fotografii. Malba sice mohla zachycovat minulost, ale vždy vznikala během delšího časového údobí, kdežto fotografické prototypy byly už ve třicátých letech 19. století exponovány za pár minut. [...] Fotografie vytvářela nový vztah k prožitku času, který byl zcela moderní. [...] Fotografie byla klíčovým nástrojem pro záznam a popis časové trhliny mezi divákem a objektem.“ (Mirzoeff 2012, s. 93)

Barthes hovoří o fotografii ve spojitosti s pojmem *punctum*. Tím je fotografie divákovi blízká, neboť *punctum* může být nějaký její „akcent“ či detail, asociující divákovi předešlou zkušenost. Díky *punctu* lze fotografii považovat za vznešenou. *„Nejvýznamnější a zároveň nejobtížněji definovatelná jedinečnost fotografie spočívá v tom, že nás dokáže prostřednictvím puncta spojit s říší mrtvých“* (Mirzoeff, 2012, s. 98-99).

Postfotografie⁴³ se vztahuje k éře svého vzniku, digitálnímu věku. Zkoumají se možnosti, které by médium digitální fotografie mohlo přinést.

Obraz je v mnoha pohledech odlišnou vizí. Obraz ve smyslu artefaktu je nejběžnější druhem výtvarného a uměleckého vyjádření. Vizuální studia se též zabývají

O Fotografiích se vyjadřuje P. Trnková následovně:

„Fotografický obraz ovšem na rozdíl od ostatních není pouze analogickým zobrazením. Je zároveň i otiskem reality, znakem, který byl skutečně „zasažen“ zobrazeným objektem – referentem. V Peirceově terminologii je nazýván indexem – tzn. příznakem, důkazem. Dvojitá povaha fotografického obrazu – ikonicko-indexová – zároveň vytváří také dvojitou vazbu mezi znakem a referentem: jsou spojeny nejen na základě ikonické podobnosti, ale také příznakové kauzality. Příznaková povaha (indexičnost, příznakovost) je tedy to, co odlišuje fotografický obraz od kresby stejně tak jako od počítačového obrazu a zajišťuje mu privilegované postavení mezi ostatními druhy obrazové reprezentace.“ (Trnková in Filipová, Rampley (eds.), 2007, s. 104)

⁴³ Fotografie Nan Goldin jsou záznamem jejího života. Její dílo je svědkem, nikoliv voyeuem a to proto, že se scény účastní, nepozoruje ji. N. Mirzoeff ji označuje za první postfotografku (což přejímá od Mitchell 1992).

Toto tvrzení netřeba parafrázovat. Rozdílnost sdělení fotografie od manipulované fotografie žáci chápou, sami ji odhalují. Digitální fotografie může mást v pokusech o konstrukci „falešné reality“, která záměrně není vizuálními znaky podpořena. Tato manipulace je záludná, některé „úpravy“ nemusíme odhalit. Přesto je velmi atraktivním vizuálním médiem.

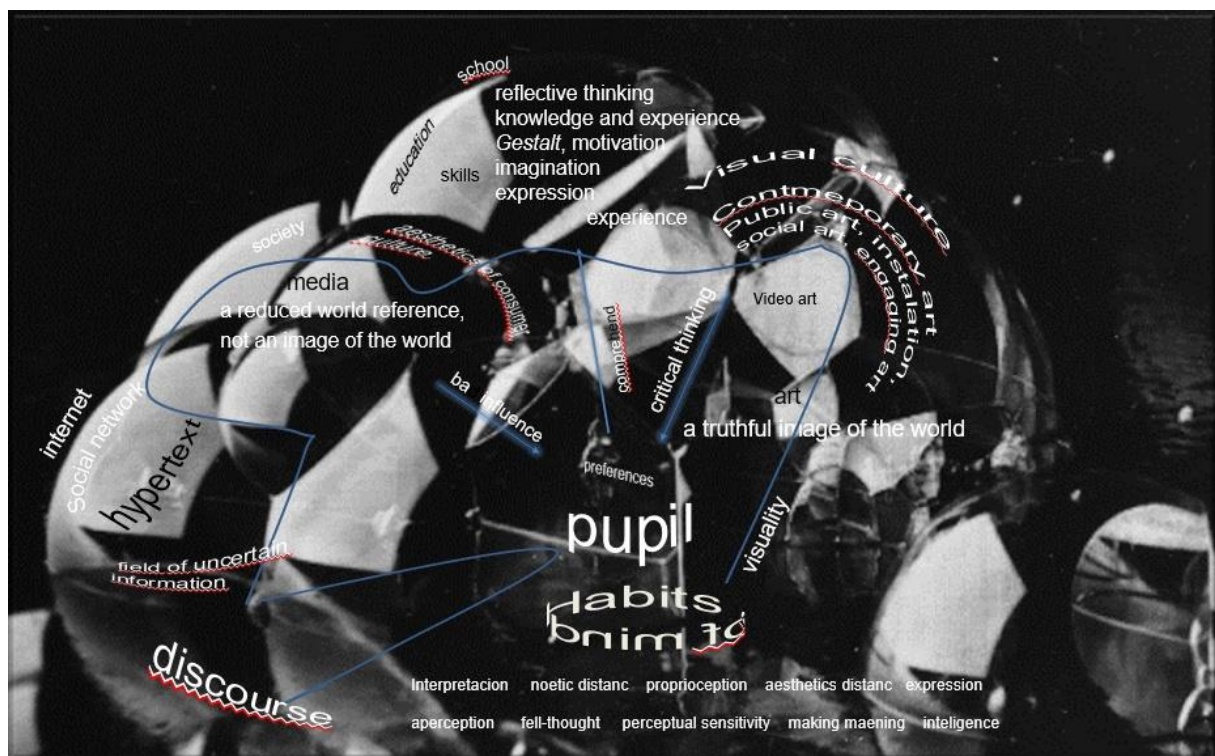
5.3.2. Film a video

V. Flusser pokládá filmové gesto za gesto „nového člověka“. Pro upřesnění zmíním, že fotografie je brána za předdějinnou, a též nehybnou ve smyslu povrchu. Dešifruje se v plošném kódu pomocí imaginace. A lineární kód se čte, navíc obsahuje prvky dobové – tím je sdělení dějinné. Film lze považovat za sled fotografií, využívá „filmová okénka“, proto se odehrává.

„Film [...] je právě tak dějinný jako čísla, a protože sestává z povrchů, právě tak imaginární, předdějinný jako tradiční povrchy. Tím vzniká nový způsob dešifrování: filmové obrazy neznamenaají tak jako tradiční obrazy scénickou skutečnost, nýbrž znamenají pojmy, které znamenají scény. Film nepředstavuje tak jako tradiční obraz nějaký fenomén, nýbrž teorie, ideologie, teze, které znamenají fenomény. Film proto nevypráví dění, nýbrž dění představuje a činí je představitelným.“ (Flusser, 2004, s. 74)

Předikonografický popis obrazu, zakládající se na zkušenosti, a ikonografické čtení, předpokládající aktuální diskurs zmiňuje E. Panofsky (Grygar 2006, s. 351). Za předdějinné považuje fotografie též R. Barthes. Fotografie „zpřítomňuje realitu“, oproti ní film je fikcí, která diváka vtahuje do děje. Film disponuje unikátním „prostředkem“, který není přímou součástí reprezentace díla. Jedná se o *suturu*, subjektivní postoj diváka, navozující mu pocit kontinuity mezi záběry. Obrazové sekvence jsou vnímány plynule (Mitchell, 2016, s. 104).

VÝZKUMNÁ ČÁST



Výzkumná (neboli praktická) část práce se zabývá prozkoumáním výše nastíněné problematiky. Aplikuje teoretický rámec problematiky, nastíněný v teoretické části práce. Snažíme se přiblížit a ukotvit pojem *vizualita - pojmání vizuality žákem*. Současně se pokusíme objasnit, jak nad vizualitou žák uvažuje ve spojitosti s vyučovacím předmětem výtvarná výchova. Obrázek z předešlé strany je pojmovou mapou diskursu vizuality, který považujeme za „vstupní“ úvahu do výzkumného šetření.⁴⁴

K nalezení poznatků, které naše domněnky o zkoumaném jevu potvrdí, je stěžejním nástrojem výzkum. Výzkum jakožto styčná plocha mezi teorií a praxí. V oblasti interdisciplinárního, kreativního oboru, který má silné vazby na nestálý, neustále proměnlivý svět umělecký, je pro odpovědi v oboru výtvarné výchovy jisté ukotvení pomocí nástrojů, kterými výzkum disponuje, stěžejní.

Do této části práce vstupujeme s definovaným pojmem:

Vizualita

Je obrazový materiál, zprostředkovaný aparátem. Jedná se o technický obraz, který vznikl interakcí vizuálního znaku s technologií. Je dostupná v elektronické podobě. Zprostředkovává nepřítomnou přítomnost. Vizualita je frekventovaná ve formě pohyblivých obrazů, čímž vzniká film. Dnes je velmi častou formou vizuality audiovizualita.

Digitální médium může zprostředkovat rozšířenou realitu, pak by se vizualita stala intervizualitou.

Vymezení oblastí zájmu výzkumného šetření:

- zajímá se o pojmání vizuality žáků v procesu tvorby
- zajímá se o pohled současného žáka na uměleckou tvorbu
- okrajově též reflektuje současnou vizuální sféru (médiá, multimédia) a určité jazyky různých médií, vnímání výrazových prostředků a též formy i obsahu sdělení (pomocí zadání tvorby parafráze)

⁴⁴ Pojmová mapa je součástí příspěvku The Discourse of Visuality of Grammar School Pupil, posterové sekce mezinárodní konference inSEA European Regional Congress Helsinki 2018, Finsko, 18.–21. 6. 2018.

- stránku osobních preferencí a náhledu poodkrývá dotazníkové šetření

6. Výzkum a jeho design

Výzkumný design je charakterem empirické kvalitativní povahy. Kvalitativní výzkumné strategie umožňují hluboký vhled do zkoumané problematiky. Pedagogický výzkum se zabývá edukační realitou a je institucionalizovanou organizovanou činností. Pedagogický výzkum nelze realizovat bez účasti respondentů (nebo zkoumaných objektů), kteří jsou buď žáky; studenty; zaměstnanci; či jinak zainteresovanými osobami v oblasti pedagogických věd, tedy mají vazby na instituce, vzdělávací ústavy. Zde je objektem zájmu žák osmiletého gymnázia, zkoumaným jevem je vizualita. Uchopení pojmu vizualita není snadno přístupné. Naší snahou je dozvědět se, jak s vizualitou operuje žák, co za vizualitu pokládá, jak ji pozná⁴⁵, či rozpozná.

6.1. Kvalitativní výzkum

Kvalitativní výzkum je svou povahou založen na úzkém vztahu se zkoumaným subjektem, subjekty. Důvodem je podrobná analýza nashromážděných dat. Pro časovou náročnost, která je spojena s hloubkovým šetřením problematiky, je časový horizont výzkumu spíše víceletého charakteru. Tato metodologie či výzkumný přístup využívá pozorování, s čímž je neodlučitelně spojen termín terénní výzkum. Dalším aspektem je časová náročnost celého procesu zkoumání, včetně jeho mnoha fází. Tyto aspekty zmiňuje odborná literatura spolu s další charakteristikou, kde je pro tento výzkum stěžejní využití nejen poznámek výzkumníka, ale též materiálů povahy obrazové – fotografií, dále výňatků z deníků, audio a video, případně audiovizuálních materiálů, včetně osobních poznámek i jiných, nejen psaných materiálů (Skutil a kol., 2011, s. 70).

Výzkumník posuzuje kontext situace, ve které se daný zkoumaný subjekt pohybuje či objekt vyskytuje. Předmětem výzkumu je jev, o kterém máme potřebu dozvědět se více. Více o jeho

⁴⁵ Pochopení J. Slavík přisuzuje umělecké stránce poznání, kdežto porozumění náleží intelektuální stránce poznání. Porozumění ve smyslu kognitivních procesů je zcela nasnadě, stejně tak, jako neracionální složka, emoční součást, která napomáhá zážitku z vnímaného díla. V této souvislosti se opíráme o jistotu žakovského využití původní zkušenosti *collateral experience* (pojem Ch. S. Peirce), která napomáhá vybavení si „podobných“ zkušeností, již dříve zažitých situací. Tím je nové přístupné porozumění (Slavík, 1997, s. 29-33).

funkčnosti, ovlivňování okolního prostředí, též čím je tento jev ovlivněn vnější sférou. Podrobnější zohlednění postulátů kvalitativního výzkumu dle P. Ondrejkooviče, uvádí M. Skutil. Přístupem v rámci výzkumu je aplikovaný akční výzkum. Zvolený přístup využívá konceptu kolektivní *případové studie s deskriptivním charakterem* (Hendl, 2012, s. 105-108). Metodou analýzy je (v části výzkumu) *Zakotvená teorie* (Hendl, 2012, s. 243).

Metodologie analýzy, dávající výzkumnému záměru určité parametry, je v našem případě kombinace designu Zakotvené teorie se zřetelem k jejím mechanismům při postupu bádání, spolu s formou zvanou kazuistika/případová studie. Vezmeme-li v potaz jistou charakteristiku, která se přiklání k „*porozumění objektu v jeho prostředí*“, jsme přímými svědky dění, jedná se o kolektivní kazuistiku (Švaříček, Šedřová a kol., 2007, s. 99). R. K. Yin, považuje tuto výzkumnou strategii za nejvýhodnější, pokud se ptáme, jak a proč se určité jevy dějí, přičemž čerpá z širokého portfolia zdrojů dat. Což se uplatňuje v našem přístupu, kdy zohledňujeme žákovské výstupy tvorby, jejich interpretaci. Yin se přiklání k přirovnání několika případových studií k několika experimentům (Švaříček, Šedřová a kol., 2007, s. 101, srov. Hendl, 2012, s. 99).

6.2. Postup výzkumu

K prvotním krokům výzkumníka se řadí analýza výchozích dokumentů a literatury, na jejímž základě jsou stanoveny výchozí kategorie. Tato práce nese název *Diskurs vizuality v preferencích žáků osmiletého gymnázia*. Oblastmi, na něž je brán největší zřetel jsou: diskurs; současný žák osmiletého gymnázia a jeho výtvarný projev; vizualita (rámec výzkumu, obsáhle pojímá první, neboli teoretická část práce). S tím je spojena skutečnost, že se otevírá velmi široký prostor pro výzkum. Respektive původním působištěm výše zmíněných klíčových pojmů jsou obory svým specifickým zájmem odlišné. Jedná se o sféru sociální, sféru pedagogických věd, sféru kulturních vzorců ve spojitosti s vizuální sférou. Proto je tento výzkum spojuje a propojuje, vztahuje ke společnému zájmu, kde jsou rozmanité poznatky nitkami interdisciplinarit provázány. A toto provázání je podrobno verifikaci skrze výzkumné fáze, upřesňující či upouštějící od nevhodných navázání. Induktivní charakter výzkumu nás dovede ke zobecňujícím kategoriím, potvrzujícím tak svou platnost, verifikaci (Slavík, Janík, Najvar, Knecht, 2017, s. 27).

6.3. Metody sběru dat a Zakotvená teorie

Metody sběru dat: využito je metodologické triangulace. Konkrétně kombinace metodologických přístupů (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 202). Uplatněna bude deskripce výtvarných výstupů tvorby, třífázové kódování Zakotvené teorie je aplikováno při zpracování dat z dotazníkového šetření. Dle Denzina lze triangulaci provést uvnitř metody i mezi nimi. Umožňuje aplikovat „různé škály dotazníků, zaměřených na jednu vlastnost“, případně dotazníků a polostrukturovaných dotazníků (Hendl, 2012, s. 147-148). R. Švaříček do této kombinace zahrnuje možnost kombinace přístupů – kvalitativního a kvantitativního přístupu (Švaříček a kol., 2007, s. 202). Tento přístup je využit při vyhodnocování škálovacích otázek dotazníkového šetření, proto není celkový koncept výzkumu označen za smíšený svým designem.

The Grounded Theory neboli Zakotvená teorie se na poli výzkumných metod vyskytuje od šedesátých let minulého století. Autory díla *The Discovery of Grounded Theory* (1967), pojednávající o této metodě výzkumu, jsou Barney Glaser a Anselm Strauss. Varianta, která bude v tomto výzkumu aplikována, je dílem autorského kolektivu Anselm Strauss a Juliet Corbin, obsaženo v titulu *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody Zakotvené teorie* (Strauss a Corbinová, 1999).

Tato metoda je zvolena pro své víceúrovňové kódování, které v různých fázích výzkumu upřesňuje kategorie, dává zpětnou vazbu a napomáhá usměrňovat směr výzkumu. Vyznačuje se třífázovým kódováním. Kódy jsou zastřešující pojmy, vystihující podstatu označovaného pojmu, který vystihují. Kódování prvního řádu a kategorie, které vykazují shody, jsou slučovány do subkategorií pomáhajících průběžně korigovat směr výzkumu a upozorňovat na další nepředvídané aspekty, spojené se zkoumaným jevem.

Při zjišťování příčin a vztahů mezi kategoriemi bude uplatněn přístup induktivní se zřetelem na systém pravidel, navržený filosofem Johnem S. Millem⁴⁶. Ačkoliv větší pozornost je věnována

⁴⁶Milova pravidla:

„1. Metoda souhlasu. Jestliže dva případy fenoménu mají jenom jednu vlastnost společnou, pak tato vlastnost je jejich příčinou nebo důsledkem.

filosofu Charlesi S. Peircemu (v teoretické části práce pro jeho poznatky z oblasti sémiotiky, ve výzkumné části ohledně pojmu abdukce).

„V abdukci jde o pokus navrhnout novou část teoretického vysvětlení pro existující kombinace dat v empirickém světě, pro něž neexistuje žádné jiné vysvětlení pomocí dosud známé teorie. Abdukce hledá pro překvapivá fakta (nemáme pro ně žádné vysvětlení) pravidlo, které jim dává smysl tím, že data zbaví jejich překvapivosti. Nalezneme-li toto pravidlo, začíná proces jeho přezkušování (které je nutné i v případě odvození pravidla pomocí indukce).“ (Hendl, 2012, s. 35)

Tyto procesy navádí výzkumníka k vazbám mezi zkoumanými jevy. Nevyhýbáme se možnosti abdukce, ovšem v závislosti na povaze zjištěných nálezů.

6.3.1. Třífázové kódování

Zakotvená teorie disponuje třemi základními prvky: koncepty, kategoriemi, propozicemi (tvrzeními). Koncepty jsou základními pojmy, přičemž koncept vychází ze získaných dat (nevyhodnocují se tedy přímo data samotná, nýbrž je nutné je konceptualizovat - okódovat). Koncepty se řadí pod kategorie, vyšší řád (lze použít pojmu uzlové body) (Hendl, 2012, s. 244). Kategorie poukazují na podobnosti a rozdíly, vznikají na základě shlukování, řazení konceptů.

Otevřené kódování je prvotní fází konceptualizace dat, nastiňuje oblasti, ve kterých daný jev vyjevuje, případně jaké vykazuje charakteristiky. V našem případě se jedná o odpovědi na otázku z 1. fáze dotazníkového šetření (viz kap. 6.7). Otevřené kódování následuje axiální kódování, přiřazuje konceptům kategorie, které jsou sdružovány (v konkrétně v našem případě) na základě operací, které žák pro „určení obsahu pojmu“ využil. Tvoříme interakční linky, spojující koncepty s kategoriemi. Selektivní kódování v posloupnosti kroků výzkumu navazuje na axiální kódování. Má možnost aktualizovat poznatky a neprůkazné, neaktivní či

2. Metoda rozdílu. Jestliže máme případ, v němž se objeví daný fenomén, a případ, v němž se neobjeví, a oba případy se liší v jedné charakteristice, pak tato charakteristika je příčinou nebo nutnou částí příčiny uvažovaného fenoménu.

3. Metoda společné shody a rozdílu. Tato metoda spojuje obě předchozí.

4. Metoda zbytku. Jestliže oddělíme od fenoménu to, co je známé jako důsledek určitých předchozích událostí, pak zbytek je důsledkem zbývajících příčin.

5. Metoda společné variace. Fenomény, které se souběžně mění, jsou propojeny nějakou příčinou.“ (Hendl, 2012, s. 34)

jinak „neaktivní“ kategorie vyřadit, tím umožňuje dát vzniknout teorii, přičemž soustřeďuje pozornost na kategorie a témata nabízející největší potenciál objasnění zkoumané problematiky (Hendl, 2012, 248-251, srov. Strauss a Corbinová, 1999, s. 70-72). Selektivní kódování je abstraktnější úrovní analýzy. Zde si všímáme vztahů mezi kategoriemi a konceptualizujeme příběh, který integruje vlastnosti a vztahy kategorií. Závěrem navrhujeme vyvozenou teorii. V našem případě hypotézu, jelikož zakotvená teorie zde není výzkumným designem.

6.3.2. Předmět badatelského zájmu

Předmětem badatelského zájmu je vizualita. Respektive přístupy žáků k ní samotné. Což osvětlí preference žáků v hodnocení a interpretaci současných výtvarných uměleckých děl, včetně možnosti jejich záměrné aplikace ve výstupech žákovské tvorby.

V tomto kontextu zohledňujeme (obrazný vizuální znak) ve výtvarném výstupu tvorby. Vymezuje některé aspekty tohoto pojmu v kontextech různých sfér jeho působení, kde se zaměřuje na odlišnou povahu sdělení, které navozuje nové interpretační cesty. Následně nastiňuje jejich uplatnění na poli vizuálním. Dále se zaměřuje na úlohu znaku jako komunikačního prostředku v tvorbě žáků ve vztahu k současné pluralitní společnosti, mediální kultuře, charakterizované smíšeností např. obrazu a textu, audiovizualitou.

6.4. Výzkumné otázky

Hlavní výzkumné otázky:

1. Co pro žáky znamená vizualita (obrazné vyjádření, obraz ve smyslu image či představa, paměťový obraz)?
2. Je přejímání současných komunikačních strategií žáky gymnázia
 - a) organickým včleněním do výtvarného vnímání uměleckých artefaktů i jejich tvorby?
 - b) Pouze povrchním využitím kanálu nových médií a ICT technologií?

Dílčí výzkumné otázky:

1. Co si žáci představují pod pojmem obraz a jaké kontexty mohou tuto výpověď zasadit do jiného pole vnímání?
2. Které pojmy z různých oborů lidských činností jsou transformovány do obrazové podoby v tvorbě žáka?

6.5. Cíle výzkumu

Cílem výzkumu je přiblížit žákovské pojetí pojmu vizualita, což se pojí k volbě či tvorbě vizuálního zobrazení/ sdělení, na základě osobních preferencí žáka.

Zjištění žákovských preferencí ve vztahu k vizualitě či obrazům, jejich chápání. Dále promítání vizuality do žákovského vizuálního zobrazení. V tomto ohledu jsou zahrnuty reflexe žákovských výstupů tvorby.

Stěžejním nástrojem výzkumu je dvoufázové dotazníkové šetření.

Realizované výzkumné šetření napomůže ustanovit aktuální diskurs vizuality u žáků osmiletého gymnázia, vytvořit tak předpoklady pro úspěšnější výtvarně – edukační úsilí výtvarných pedagogů na uvedeném stupni všeobecného vzdělávání.

6.6. Fáze výzkumného záměru

Výzkum se zabývá vizualitou, je proto prvním krokem zjistit, co žáci za vizualitu považují – a pokud má více podob – zjistit, čím je právě ona nejfrekventovanější – volena nejčastěji, považována žáky za nejdůležitější.

Z pozice badatele vycházím z výstupů tvorby odučených zadání realizovaných během praxe při mém (devítiletém) působení v instituci Osmiletého gymnázia v Mladé Boleslavi.

Vkladem jsou výstupy tvorby na vybraná zadání tvorby, jejich výchozí deskripce. Zahrnuty jsou práce například pátého ročníku - zadání parafráze uměleckého díla.

Další fází je dotazníkové šetření (realizováno průřezově, 1.–7. ročník, školní rok 2017/2018), z něhož byly vyhodnoceny otázky vztahující se k uchopování pojmu *obraz*. Toto dotazníkové šetření je vyhodnocováno metodou Zakotvené teorie.

Druhý dotazník se zabývá vnímáním vizuality a rozlišováním znaků v umělecké produkci (realizováno průřezově, (převážně) 3. a 5. ročník, školní rok 2019/2020). Vyhodnocení výše zmíněných kroků potvrdí či upřesní postoje, které z předchozího šetření vyplývají.

V závěrečné fázi se vyjeví preference žáků v otázce vizuality. Její diskursní ukotvení. Jako další poznání by z výzkumu mohla vyplynout relevantnější zpětná vazba k předmětu výtvarné výchovy.

6.7. Dotazníkové šetření 1. fáze

Věkové spektrum respondentů je 11-18 let (neúplné, částečné či jinak nedostupné odpovědi (nečitelné, opakovaně přepisované apod.) byly vyřazeny, což shodou okolností zapříčinilo nulovou účast respondentů věkového spektra patnáctiletých žáků). Uznány pro vyhodnocení byly odpovědi od 138 respondentů. Pro snazší orientaci v objemu dat jsme se přiklonili ke kategorizaci dle věku a pohlaví, avšak gender zde není hodnoceným faktorem, proto výzkum neobsahuje další, hlubší genderové zohlednění ve výsledném vyhodnocení.

Toto šetření se zaměřuje na obrazné vnímání žáků. Z vyhodnocených otázek prezentujeme dvě, které jsme shledali zásadními pro další, profilově přesnější, směřování výzkumného záměru.

Úvodem je předestřena otázka, jež se táže na hodnocení pojmů přiřazovaných pojmu obraz pomocí škály. Škála je sestavena dle postupného kognitivního zpracování prvotní, vjemové informace. Vjem odvozujeme jakožto prvotní proces, počitek, který je dále podrobován kognitivním operacím. V této souvislosti je nabízená odpověď *vše, co vidím*. Další odpověď vychází ze stejného podnětu, avšak žák musí pracovat s pojmem obraz ve smyslu nějakého výjevu, který je statický, čímž inklinuje k obrazu ve smyslu picture. Tedy povětšinou hmotného „orámovaného“ statického obrazu. Zde záleží na úvahách žáka, zda od vjemu dojde k počítku, který se v čase nijak nemění, či se zaměří pohledem na nehybné objekty. Odpovědi v tomto případě je *cokoliv statického-nehybného-beze změn*. Další možnost evokuje obraz pojímaný povětšinou jakožto zavěšené médium (případně opřený či položený obraz), tedy tak, jak jsme zvyklí si pojem obraz v obecné rovině asociovat, zvláště, pokud nás tvrzením v této úvaze utvrdí. Odpovědi je *cokoliv, o čem někdo řekne, že je to obraz*. Následující odpovědi jsou čistě návodné, směřující pozornost k umělecké sféře, „kategorii“, kam obvykle pojem obraz

zařazujeme. Jsou jimi *jakékoliv dílo, které vidím, a umělecké dílo*. Do opozice oproti hmotným a potvrzeným artefaktům jsou kladeny dvě poslední odpovědi (forma škály aplikována dle příkladu škálování in Gavora, 1996, s. 43). Ty jsou subjektivní povahy, stejně jako procesy, které je umožňují realizovat, se projevují nezávisle na naší vůli. Obě odpovědi navazují na vizuální obrazy již dříve vnímané a jsou jimi *představa*⁴⁷ a *sen*. Žáci přiřazovali těmto odpovědím pořadí, dle preferencí. Výsledné souhrnné hodnocení zachycuje preference volby dle vzestupnosti volby (graficky je využito zvýraznění, kdy zelená barva zastupuje preferovanou volbu, přičemž se škála posouvá do teplých odstínů, kdy červená značí nejméně preferovanou volbu). Tabulka výsledků je uvedena v kapitole 11.1. Tabulkové přílohy, tab. č. 1 a 2. Tyto výpovědi a jejich vyhodnocení napomohlo stanovit kódy, a též i některé kategorie pro následující dotazníkovou otázku. Vyhodnocení bylo provedeno pomocí koeficientu významnosti, kdy hodnoty nejbližší 0 vyjadřují, že daná odpověď byla respondenty nejpreferovanější.

Ilustračním příkladem volby může být skupina osmnáctiletých, která (shodně chlapci i dívky) za poslední volbu pokládá odpověď „návodnou“ (*Cokoliv, o čem někdo řekne, že je to obraz*) a za první volbu dívky považují *umělecké dílo*, chlapci volí *vše, co vidím*. Nejpočetnější skupina respondentů věkové skupiny dvanáctiletých se vyjádřila beze shody v první i poslední volbě. Chlapci se přiklání k preferenci *uměleckého díla* jako obrazu a za nejméně vhodnou označují odpověď *Cokoliv statického – nehybného – beze změn*. Dívky obrazu přisuzují odpověď *Představa* a nejzazší možností se jim jeví *cokoliv, o čem někdo řekne, že je to obraz*. V první a poslední volbě se shodovaly odpovědi dvanáctiletých dívek s třináctiletými chlapci (první v. – *představa*, poslední v. – *cokoliv, o čem někdo řekne, že je to obraz*). Shoda v této volbě nastala mezi dvanáctiletými chlapci a třináctiletými dívkami (první v. – *umělecké dílo*, poslední v. – *cokoliv statického – nehybného – beze změn*). Zajímavá je volba posledního vhodného termínu z nabídky u čtrnáctiletých chlapců, kteří volí – *sen*. Skupina jedenáctiletých se shoduje v první volbě – *představa*, ovšem ojedinělá je poslední volba chlapců – *vše, co vidím*. Tato poslední

⁴⁷ Představy lze definovat jako obrazy vnitřních zkušeností, dříve vnímané a převedené do „nenázorné polohy“ bez „individualizovaných rysů“, dále uložené do paměti. Lze je vyvolat i bez vnějšího popudu (Uždil, 1974, s. 74). V této souvislosti považuje J. Slavík znaky a symboly za ty elementy, které mají v paměti ústřední místo, protože tvoří most mezi minulostí a přítomností. Dalším pojmem v textu je sen – pojmáný jako dramatická projekce „*paměti do představ, je projekcí, která je prožívána v hlubokém útlumu motorické aktivity jako skutečnost, jejíž naléhavost bude popřena až probuzením*“ (Slavík, 1997, s. 40-41).

volba byla očekávána především u starších respondentů, avšak shoda výpovědí se vyskytuje u nejmladších žáků. Celkově je největší shoda (napříč skupinami) na první volbě následující – *představa* (druhou volbou je *umělecké dílo*) a poslední volbou preference je – *cokoliv, o čem někdo řekne, že je to umění*. Tato poslední výpověď ilustruje postoje žáků k současné umělecké produkci. Žáci jsou seznamováni s různými uměleckými počiny, rozmanitými kontexty (což může částečně ilustrovat můj osobní výběr vizuálů 2. dotazníkového šetření).

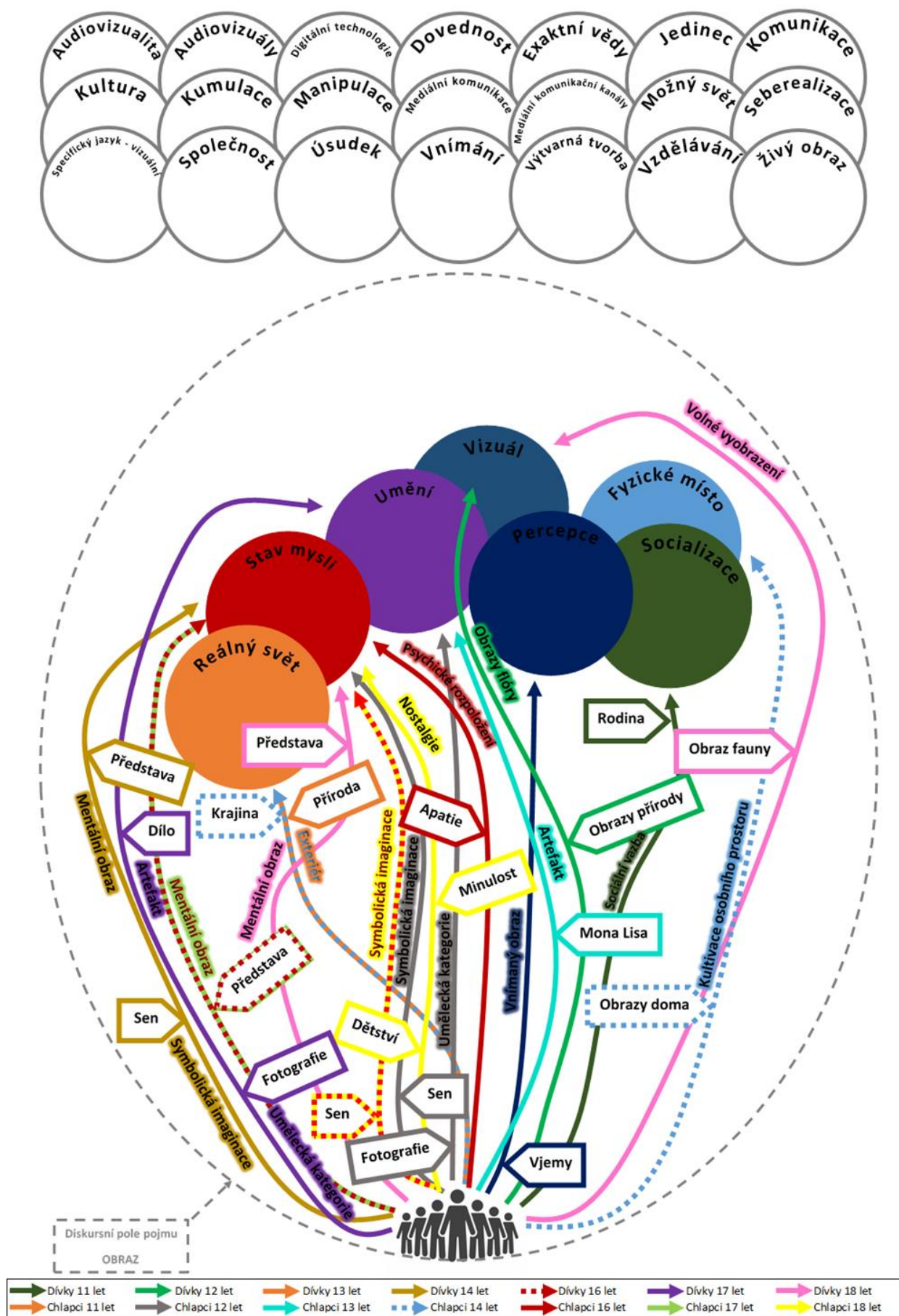
Druhá vyhodnocovaná otázka je postoupena trojímu kódování. Odpovědi jsou rozličné, což nastoluje otevřený charakter otázky. K vyhodnocení je využito počítačového programu ATLAS.ti. Otázka navazuje na předchozí, avšak charakterem je otevřená. Žáka se tážeme (či ho žádáme): *Vyjmenuj a popiš jaké „obrazy“ vnímáš/vídáš aktuálně nejčastěji (oproti jiným)?*⁴⁸

Vyhodnocení obsahují diagramy v příloze 11.2. - Diagramové přílohy. Pro přehlednost uvádíme shrnující kognitivní mapu, vycházející z diagramů zpracovaných dat. Prvotní kódování je graficky znázorněné visačkou, připevněnou k lince. Linka představuje úroveň sekundárního kódování, spojující žákovskou volbu s hlavní oblastí zájmu či oblastí nejčastějšího výskytu (terciálním kódováním).

Kognitivní mapa zohledňuje i kategorie (bez spojení s výpověďmi), které v preferencích věkových skupin nepatří mezi nejpreferovanější. Zohledňují však subjektivní přístupy žáků, které napovídají směřování a uvažování nad pojmem obraz (kterým jsme nahradili pojem vizualita, jelikož by mohl pro žáky být „nedekódovatelným“). V procesu vyhodnocování jsou rozpoznány výpovědi, směřující k uchopení pojmu vizualita. Ta je našim ústředním zájmem.

Odpovědi se vztahují k pojmu obraz, přičemž odpovědi, které nebyly nejpreferovanější, jsou vyřazeny z diskurzního pole výpovědí. Zahrnuté odpovědi, jejich kategorie lze sdružit pod ústřední kategorii – *Vizualita*.

⁴⁸ Žáci měli možnost uvést maximálně tři nejvíce se opakující (čehož nevyužili všichni respondenti).



Obr. 4 – Kognitivní mapa žákovského uchopení pojmu obraz

6.8. Dotazníkové šetření 2. fáze

Tento dotazník postupuje hlouběji v problematice orientace žákovského vizuálního vnímání a usuzování nad pojmem obraz (viz předchozí fáze šetření). Dotazník se vztahuje k umělecké produkci. Operuje s rozpoznáváním znaků uměleckého díla. Případně symptomům estetična, zohledněna je schopnost interpretačních dovedností, například exemplifikace či denotace. Pozornost je věnována znakům povahy sémiotické. Jedná se o znakovou triádu Ch. S. Peirce (viz kap. 4.3). Tyto znaky mohou žáci uvádět do souvislostí s vlastními prekoncepty (dříve nabitými „informacemi, vědomostmi“), které tak konfrontují, a ty následně mohou být ponechány, transformovány, obohaceny. Arnheim rozlišuje vjemové představy (*perceptual concepts*) a reprezentativní představy (*representation concepts*), ty tvoří umělec tím, že jeho koncepce formy vnímaného objektu zobrazuje vlastnosti určitého prostředí. Vidění je pak chápáno jako „*uchopení smysluplných struktur*“ (Uždil, 1988, s. 24, 67). Tyto „kategorie“ jsou zohledňovány v konkrétních otázkách u čtyřech následujících uměleckých děl.

Počet v hodnocení zahrnutých respondentů je 72, jedná se většinou o žáky třetího a pátého ročníku, věkového spektra 13 – 17 let. Žáci se vyjadřují k několika otázkám (otevřeného charakteru) u každého díla, vyjma posledních tří vizuálů, kde zodpovídají jednu otázku (škálovacího charakteru).

Dotazovaný vizuál:

Ingresovy housle, Man Ray, 1924

Fotografie parafrázující malbu Jeana A. D. Ingrese s názvem *Koupající se žena*. Implicitní název je záměrný. Mimo nahého ženského těla s turbanem je nejdůležitějším a nejčastěji vyzdvihovaným znakem grafém, umístěný na zádech zobrazené ženy. Zmíněné znaky jsou na černobílé fotografii (která je vyvedena škálou šedých tónů různé sytosti) černé barvy, a tudíž markantním znakem. Odkazovacích rovin uchopení díla žáci nalézají více. Dílo vztahují do sociálních, uměleckých, kulturních rovin, a vyzdviženy jsou i stereotypy (nejen genderové povahy).

Respondenti zodpověděli otázky, jejichž znění, spolu s odpověďmi obsahuje tabulková příloha viz kapitola 11.1. Zde uvádíme souhrny vybraných odpovědí vyhodnocovaných otázek.

Grafické zvýraznění výpovědí dle otázky:

Vyjádrění (slovy, popřípadě souslovím) představ, evokovaných dílem

Vyjádrění rozpoznatého/dešifrovaného sdělení v díle

Radikálnější přístup k problematice genderu a úvahám o stereotypním vnímání žen zaujímají výpovědi skupiny šestnáctiletých respondentek.

17 let/chlapci (4 respondenti) - Výpovědi zohledňují poukázání na *podobnost lidského těla a věci* - nástroje. *Tetování*, ke kterému asociují znaky na zádech modelky, jsou zároveň *považovány za umělecký znak*. Jiný respondent uvádí *rozpornost vnímání*. Což podporuje další výpověď, poukazující na možné pojmenování díla *svůdnost nebo úzkost*. Kontrastní výpovědí návrhu pojmenování díla je *silný odpor* (tato výpověď je sice silně explicitní, ovšem neosvětluje kontext prohlášení, nevíme, zda se vztahuje k dílu, dojmu z díla, zachycené modelce, případně její nahotě). Předpokládáme, že zmíněný odpor cítí modelka, což by mohla naznačovat vyčtená řeč jejího těla divákem. Jedna z mála (celkových) odpovědí zmiňuje náznak pozorného hodnocení znaků a významů díla (které žák vyčetl), směřuje k zachycené atmosféře – *tetování na zádech, turban na hlavě, způsob, jakým se ohlíží přes rameno*. Jiné výpovědi heslovitě vyjmenovávají: *zmíněné housle, ženu, nahotu, vzhled, tvar, kontrabas, zneuctění, znechucení, cizokrajný původ a kradmý pohled, soulad a čistotu*. Jediná výpověď připustila možnost přítomnosti jisté lechtivosti či svůdnosti, možném představení si modelky jako *představitelky hudební erotické múzy*.

17 let/dívky (2 respondentky) - Respondentka zohledňuje prostředí a vyhodnocuje situaci jako *lázně a žena v nich*. *Podobnost tvarů* lze považovat za běžnou odpověď, stejně jako představy, dílem vyvolané - *nahé tělo, motiv houslí, tmavé pozadí či znaky a křivky*. Dílo evokuje představy *Ženství, tajemno, hudba* a *ženskost, něžnost, vášeň, hudba, cit*, pozvolna směřující k vnímání figury a narativitě přisuzované dílu divákem, jako například tématu.

16 let/dívky (15 respondentek) - *Žena je pouhým nástrojem muže*, případně *objektem mužů* a *umění*, je odpověď významem se opakující u pěti respondentek. Hesla *erotika, svůdnost* volila jedna respondentka. Vymykající se průměru je odpověď *housle, elegance, cizina, kult*. Dílo evokuje *nahotu ženy, představu nešťastného obličej*e, vzbuzujícího mnoho otázek. V této skupině je též zohledňován vliv východní kultury. Šest odpovědí uvádí v souvislosti se znaky *tetování*. Jedna respondentka za zprostředkované sdělení díla považuje *dorozumění, šifru, možná nějaký vzkaz*.

16 let/chlapci (7 respondentů) - *Nahota, hudba, lidské tělo* jsou pojmy vyskytující se u většiny respondentů. Dále jsou zmíněny představy *něžnosti, chladu, ženy s tetováním*. Sdělení *objektivizace ženského těla* nabízí zajímavé konotace.

15 let/dívky (3 respondentky) - Rozpoznaná sdělení díla jsou na takto úzkém vzorku odpovědí rozličné diváckým postojem k dílu samotnému. První výpověď je lichotivá: *autor chtěl vyjádřit krásu hudby pomocí ženské krásy*, další posouvá úvahy do jiné roviny s nejednotným výkladem: *žena je pro ostatní nástrojem*. Vyvolávané představy odkazují na *ženské tělo, nástroj, ovládání* či *očekávání*.

15 let/chlapci (3 respondenti) - Zájem je kladen na informace narativní povahy: *ukázal nám, jak se dá dobře využít kontrast (tmavé pozadí, světlá postava – barokní styl kresby); jako bychom nahlédli do soukromí osoby na obrázku a odhalili její tajemství*. Představami, vyvolanými dílem, jsou například: *tělo jako nástroj, intimnost, narušení soukromí, múza, stud*.

14 let/dívky (15 respondentek) - Odpovědi reflektují ústřední námět díla a ženskému tělu asociující podobu hudebního nástroje. Mírně feministicky laděná odpověď navozuje lehké znejistění respondentky ohledně autorova sdělení, do díla vloženého: *Housle jsou nástroj, sděluje tedy fotka, že žena je také jen nástroj k potěšení či sloužení?* Vyvolané představy se mimo hudby, těla vyjadřují k *ženské kráse, nevinnosti, nahotě, chladu a smutku, exotice*. Za poetičtější může být považováno následující možné sdělení díla: *žena může být krásná a lадná jako hudba*.

14 let/chlapci (11 respondentů) - Při připodobňování ženského těla k hudebnímu nástroji zohledňují *eleganci a krásu*. Jedna výpověď říká, *že tetování může být uměním*. Mezi vyvolané představy patří *lázně*. Je to jediná výpověď zohledňující znaky prostředí (turban) a téměř vyslečenou modelku. *Jednoduchost* u dvou respondentů poukazuje na mírnou poučenost v umělecké produkci. Zajímavý může být kontrast následujících výpovědí: *na ženu se dá hrát jako na housle*, oproti spojení *krásné tělo je jako krásný nástroj*.

13 let/dívky (8 respondentek) - *V jednoduchosti je krása* či *různé kombinace tvoří umění*, jsou nejpodnětnějšími odpověďmi. Poukazující na zaujetí dílem. Ostatní výpovědi se vztahují k tvaru houslí a těla modelky. Představy, dílem vyvolané odkazují ke *staré fotce, poezii* a *hudbě*. Jinak se nevymykají obvyklým odpovědím ostatních respondentů.

13 let/chlapci (4 respondenti) - Za pozitivní až milou u tak mladého respondenta považují odpověď, že *viola je něžný nástroj. Že hudba je spojená se spoustou věcí, aniž bychom si to uvědomovali*. Jiný respondent může přenášet sdělení díla (autorskou myšlenku) na modelku, přičemž fotograf může být v pozici toho, kdo myšlenku zachytí: *žena, která miluje hudbu*. V této úzké skupině je pole vyvolaných představ bohaté: *viola, hudba, umění, historie, vztah k hudbě, stud, housle, nahota, tvar*.

Tento vizuál byl záměrně zařazen jako první v pořadí, pro jeho snadnou dedukci znaků, přesto rozmanité povahy, a pro dominantní znak grafému, jakožto znaku symbolicky parafrázujícího díla jiného autora. Žáci jej vztahují k osobním postojům. Tento proces „socializace“ díla je přirozený. Vzhledem k odpovědím, jej lze označit za symbolický, avšak nejvíce za indexový.

Žáci (především ti pátého ročníku jsou seznamováni i s často „radikálními přístupy v tvorbě“, nikoli jen kontroverzními) nyní musí uplatnit formy denotujících a exemplikujících prvků v díle, jelikož následující fotografie zobrazuje významnou osobnost, nezachycuje však ji samotnou, nebo ano (?).

Dotazovaný vizuál: Di (cyklus The Royal Blood) , Erwin Olaf, 2000

Tento počín je jednou ze série fotografií, zabývajících se nepřírozenými úmrtími historicky významných osobností. Zvolena byla fotografie princezny Diany, vévodkyně z Walesu. Důvodem je její celosvětová popularita.

„Portrét Lady Diany ze série The Royal Blood Portfolio, 2000, od Erwina Olafa. Navazuje na oficiální reprezentativní portréty Princezny z Walesu. Vychází z konkrétního vizuálu, avšak výpovědní rovina přináší informaci o její tragické smrti. Autor tuto smutnou zprávu sděluje pomocí znaku odkazujícího k známému výrobcí automobilů, zakomponovaného do její paže. Též může symbolizovat čistotu, či je záměr čistě estetický, zesilující kontrast k zarudlým očím a rtům.“ (Včelišová, 2018, s. 57)

Vyhodnocení se vztahuje ke čtyřem pojmům, kterými žák vyjadřuje, jaká sdělení z díla vyčetl. Žáci se opírají i o mediální image osoby, která i při svém statutu exponované osoby, se věnovala charitativní činnosti přímou účastí. Její pozdější angažovanost, již jako soukromé osoby, spolu s informacemi o jejím skonu, se stávaly nejdůležitější informacemi dění a plnily titulní strany tiskovin. Zajímavá ve výpovědích je absence zohlednění skonu portrétované osoby v širším kontextu výpovědi. Ve smyslu poukázání na nehodu, návodně v díle vyjádřené ranou na paži, z níž zřetelně vyčnívá část automobilu, se respondenti k této rovině sdělení vyjadřují. Každá osobnost, zachycená v tomto cyklu, vykazuje znaky, přímo odkazující k situaci své smrti (všechny modelky, modelové, představující ony osobnosti mají světlou, až bělostnou pokožku, kontrastující s rudou krví (vycházející z ran). Rozdílnost odpovědí poukazuje na rozdílné uchopení díla. Lze rozlišit několik rovin. Portrét Diany, vévodkyně z Walesu; obraz královny lidských srdcí; poslední portrét Lady Di; a možné další. Roviny uvažování se odráží od informací známých divákovi díky předešlým zkušenostem, informacím obecně známým. Je přirozené porovnávat díla s díly, která jsme viděli, na základě subjektivních postojů.

Doprovodný text, uvedený v dotazníku:

Obdobné znakové prostředky, které užívalo a užívá i v současnosti výtvarné umění, můžeme nalézt i ve fotografickém zobrazení skutečnosti, včetně portrétu. Někdy takovým znakem může být i oblečení, které bylo nebo je pro určitou osobu typické.

Informace, vyčtené z díla zohledňují výpovědi sedmnáctiletých chlapců obsahující pojmy *vražda a agrese*. Dívky uvádí *smrt* a *zmar*, či *statečnost* a *respekt*, odkazující k emočnějšímu posouzení situace. Šestnáctiletí se přiklání k bohatému popisnému vyjádření charakteru zachycené osobnosti: *síla, odhodlanost, autorita, očekávání; moc, účinnost, touha, agresivita; sebejistota, dokonalost, elegance, nádhera; odměřenost, zlost, chlad, bolest; nadřazenost, vyzývavost, krása, důstojnost*. V celkovém souhrnu lze očekávat rozmanitost a výstižnou charakteristiku. Dívky se vyjadřují expresivněji, jejich odpovědi jsou polarizovanější: *znak, smrt, popularita, osud; nafoukanost, odhodlanost, sebevědomí, pohled; nenávist, zlost, žárlivost, žena; bohatství, bolest, pýcha, umění; obvinění, pomsta, chtíč, závist; zlost, pohrdání, vyzývavost, průbojnost; smrt, moc, nehoda, nevypočitatelnost; smrt, buržoazie, Diana, syrovost; násilí, útok, zaujetí, póza; bolest, dominance, křehkost, krása; smutek, zmar, bohatství, krása; namyšlenost, krása, bohatství, lhostejnost; krása, vznešenost, soustředění, čistota; vztek, vznešenost, touha po pomstě, křehkost*. Vyjadřují plně dojem z díla, představy i pocity a emoční stavy. Skupina patnáctiletých vyzdvihuje silné stránky povahy osobnosti v kontrastu s jejími méně silnými. Celou škálu, kladů a negativ, cností a neřestí obsáhl téměř každý z respondentů do své odpovědi: *neohroženost, odhodlání, křehkost, vyzývavost; bolest, agresivita, serióznost, krása* (volby chlapců); *povýšenost, sebevědomí, nepoddajnost, odhodlání; našťvanost síla, odpovědnost, přísnost; krev, vytrvalost, rebelství, pomstychtivost*. Výpovědi, vztahujícími se k „osudu“ oné osobnosti rezonují v odpovědích čtrnáctiletých respondentů následovně: *bolest, vyzývavost, nenávist, odhodlání; pyšnost, bohatství, smutek, království; ženskost, zranění, bohatství, pyšnost; oddanost, rána, krása, bohatství; řezná rána, děsivý, mrtvý; strach, krvelačnost, bojácnost, bolest; chlad, krása, bolest, nedostupnost; krása, něžnost, zranitelnost, smutek; odhodlání, boj, utrpení, vznešenost; královna, výraz, šperky, bolest; zlost, krev, bohatství, krása; krása, neštěstí, vztek, smůla* (chlapci). Dívky uvádí: *sebevědomí, povýšenost, zlá královna, smutek; odhodlání, bolest vs. vytrvání, zlost, upřenost; odhodlání, bolest, zlost, nebojácnost; utrpení, koruna, nenávist, sebevědomí; sláva, Královská rodina, nenávist, bolest; odvaha, pomsta, bolest, svádění; nebezpečí, zděšení, vážnost, tajemství; elita, dokonalost, vysoká očekávání, síla; síla, odhodlání, síla, zranitelnost; sebejistota, krutost, panovačnost, chlad; zlost, nenávist, vztek, bolest; princezna, zranění, šaty, odhodlanost; bohatství, nadřazenost, čistota, nedůvěra; pohrdání, vztek, pomstychtivost, vznešenost*. Zajímavé jsou svou povahou odpovědi nejmladší skupiny respondentů. Chlapecký náhled je „důraznější“ popisu silné osobnosti: *odhodlanost, disciplína, očekávání; odhodlanost, moc, vyzívání, boj; síla, odolnost, očekávání, touha; elegantnost, zaujmutí, povýšení, nestydatost*. Dívky zohledňují sdělení, která se přímo vztahují k statutu osobnosti: *nenávist, odhodlanost, touha, čekání; síla, úmysl, kontrola, skrytá bolest; bolest, nespokojenost, znudění, pravidla; sláva, smrt, tragédie, bolest; Přísnost, panovačnost, bolest, krutost; upřenost, bolest, zlost, krása; zlost, krutost, ego, krása. Kontrola, pravidla* jsou ve výpovědích markanty, poukazující na

pozici, spojenou s pravidly a normami nejvyšších společenských kruhů. Exponovaná osoba má jisté vystupování, zde se zohledňuje i jistý protokol, na nějž žáci poukazují.

Lze říci, že nelze nezhlednit veřejnou stránku, vytvářející obraz, který může být žákem přijímán. Tato osobnost byla zvolena pro až „konspirační“ teorie o jejím skonu, stejně jako je známé její rozhodnutí změnit život a dopady, které toto rozhodnutí přineslo (ačkoliv toto rozhodnutí není u britské královské rodiny bezprecedentní, společnost se od té doby dosti proměnila). Popsáním znaků, které v díle žáci rozpoznali jsme ujištěni, že jsou si jisti totožností osobnosti. Nejčastěji zmiňují znaky: *korunka (diadém, tiara), účes, vlasy, modré oči, náhrdelník, značka mercedesu*. Signifikantní prvky žáci bezpečně rozpoznali.

Následující vizuál směřuje k designu produktu. Od plošného vyjádření směřujeme k trojrozměrným realizacím. Abychom se více dozvěděli o vizuálním vnímání žáka, nastavujeme koncepci výběru zajímavé objektové tvorby, designu, fotografie, veřejného umění, a projektu, který původně umělecké ambice neměl.

Dotazovaný vizuál: *Digi hodiny*, Maxim Velčovský, 2002

Užité umění je zvoleno pro možnost porovnání „účelu a formy“. Záměrně je zvolen produkt, každodenně používaný po staletí, čímž je možné čerpat inspiraci o formě z nespočetných setkání s hodinami. Při hodnocení žáci vybírali z nabízené škály odpovědí tři pojmy.

Doprovodný text, obsažený v dotazníku:

Dobrá design je nedílná jednota formy a funkce. Současný kvalitní design požaduje, aby výrobek nejen nemusel doprovázet složitý tištěný manuál pro jeho bezpečné ovládání. Jakýkoli zákazník má tyto důležité informace vyčíst pouze z formy doplněné několika mezinárodně užívanými znaky.

Diagram vyhodnocení preference volby hodnocení designu (první obr.) a formy (druhý obr.).

Design: *nápaditý, soudobý, trapný, praktický, nezajímavý, okázalý, nudný, přijatelný, zbytečný*

Obr. 5,6 – preference volby - velikost textu vyjadřuje více volené odpovědi



Provedení/forma: *zdařilé, unikátní, nudné, neotřelé, neumělecké, překombinované, nezajímavé, přijatelné*

Následující otázka se táže na **představy** dílem vyvolané. Další otázka se táže na v díle zakódované, a **žákem dešifrované sdělení**. U této vizuality vyhodnocujeme obě odpovědi tak, aby byla zřejmá příčinná souvislost, tedy obě, od konkrétního respondenta. Další otázky, včetně vyhodnocení, nabízí tabulková příloha v kap. 11.1.

Třináctileté dívky poskytují neotřelé odpovědi: **Bomba v hodinách - Já jsem nic v obraze nerozpoznala; chaos - i ze „starých“ věcí se dá udělat něco zajímavého.** Jiná žákyně dešifrovala sdělení: **Autor chtěl upoutat okamžitou pozornost a dílo vyvolalo představu časované bomby. Prázdnota, nepochopení, nebezpečí, nevkus - ubíhající čas jako u bomby.** Většina respondentek poukazuje na potencionální hrozbu, zřejmě z úsudku ukrývání bomb do jiných, běžných objektů a nezarytí mechaniky (jak tomu u výrobků/spotřebičů nebývá). Následující sdělení je u této kategorie bystré a ojedinělé: **historie a současnost se hodně prolíná - historické hodiny, nezdařilá kombinace,** avšak představa s poukazem na dílo sděluje nezaujetí dílem. U chlapců této skupiny není vyhraněn většinový souhlas, ani nesouhlas s dílem. Uvádíme ilustrační výpověď: **je důležité experimentovat - jsou odlišné, zajímavé zpracování, kombinační design.** Čtrnáctiletou respondentku dílo zaujalo následovně: **čas, minulost, současnost, křehkost, zrcadlo - dílo spojuje dnešní dobu s historií.** Její spolužačka volí označení: **kýč, nevkus, méně je někdy více, překombinování,** což je velmi přímá reakce. Souhlasí s ní další respondenti této věkové skupiny. **Rezignace na minulost je** sdělení sedmnáctiletého respondenta, který uvádí následující představy: **dystopie, zneuctění.** Představu **násilného spojení dvou odlišných dob, znehodnocení i obohacení,** s dešifrovaným sdělením **možného zrcadlení vztahu dnešní generace s těmi předchozími,** podává patnáctiletý respondent. **Čas je pořád stejný i přesto, že se měníme my i naše názory - čas, bohatství.**

Respondenti mezi *znaky díla, a dešifrované sdělení díla* připojují výpovědi, poukazující na výbušné zařízení. Což považují za zajímavé, a zároveň naprosto jasné uplatnění asociačních procesů žákovského vnímání vizualit.

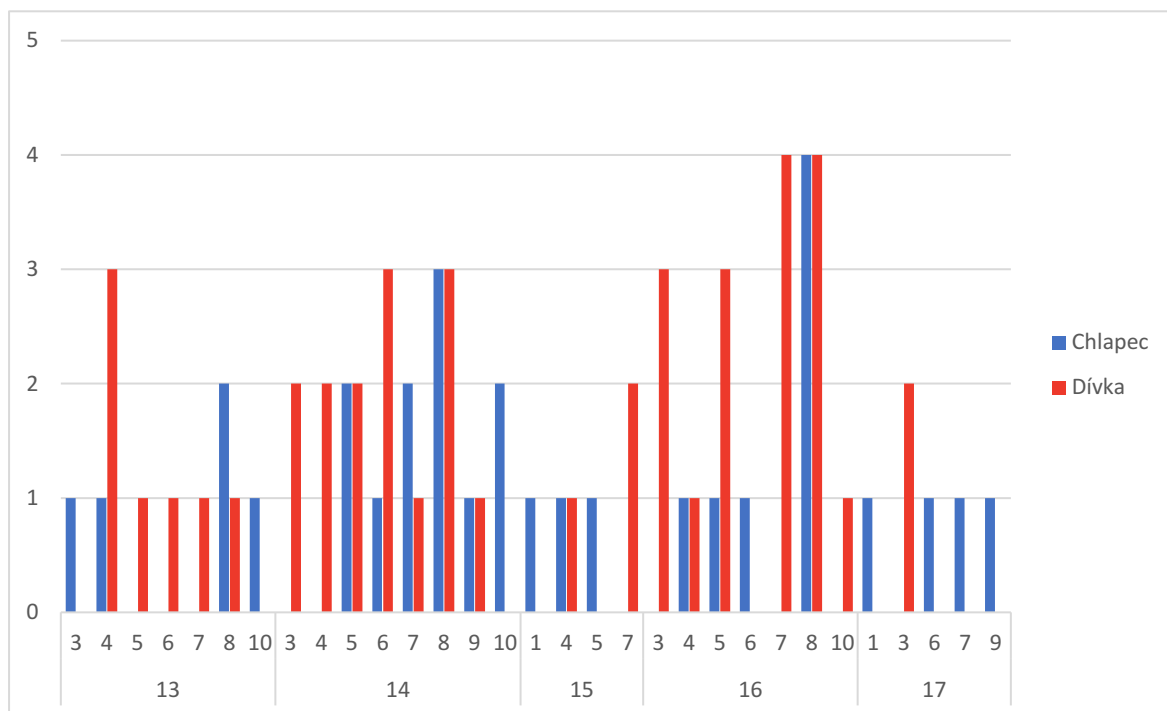
Dotazovaný vizuál:

Sv. Šebestián, Damien Hirst, 2007

Zde se setkáváme s komplikovaným dílem, kombinujícím materiálem i informačními rovinami též symbolická sdělení. Zprostředkováváme informace, které v dotazníku měl k dispozici respondent:

Křesťanské téma „Umučení svatého Šebestiána“ umožňuje silnou uměleckou výpověď, která může mít i symbolickou podobu/povahu. Pokud víme, jakým způsobem způsobil sv. Šebestián zemřel, pak dokážeme rozpoznat mezi výtvarnými uměleckými díly nejen ta, která jeho mučednickou smrt zobrazují, ale i díla s dalšími tématy (náboženskými i světskými), v nichž je symbolika mučednické smrti konkrétního světce přenesena na vyobrazení jiných skutečností/obsahů/jevů.

Po shlédnutí fotograficky zdokumentovaného díla respondenti volili pozitivní/negativní reakci ve smyslu uchopitelnosti díla. Stanovena byla číselná škála možností: pouze první (1- geniální dílo) a poslední volba (9- těžko pochopitelné dílo) obsahovala slovní „náповědu“ (z důvodu jasné sestupnosti volby jako nejkladnější) (Gavora, 1996, s. 42). Poznámka: přiložený graf reflektuje pouze využitě volby v každé věkové kategorii.



Obr. 7 – Grafické znázornění preference oblíbenosti díla sv. Šebestián

Následující otázka se ptá na [dešifrované sdělení](#) a další v pořadí se táže na [představy](#), dílem vyvolané.

[Víra nikdy neumírá](#) je sdělení čtrnáctiletého respondenta. Poukázání na [smrt](#) je aktuální napříč věkovými kategoriemi (u dívek se zvyšující se věkovou hranicí, od třinácti do patnácti let, se připojují explikační dovětky jako např. [krutá](#), [násilná](#), [mučednická](#)). [Bolest](#) zmiňuje skupina čtrnáctiletých, u ostatních skupin se vyskytuje v řádu jednotek. Žáci chápou poselství „mučednické smrti“ a vztahují ji k faktu, [že je v životě plno bolesti a utrpení](#); [někteří lidé lze rozpoznat pouze podle vyobrazení jejich osudu, konkrétně tady smrti](#). Výpověď patnáctileté dívky poukazuje na lidské negativní stránky následovně: [dílo na mě působí tak, že nevinný tvor byl umučen lidskou nenávistí a pošetlostí](#), vyvolává představy [bolesti](#), [umučení](#), [nespravedlnosti](#). Šestnáctiletá dívka uvádí následující představy: [bolest a povýšenost člověka](#), za sdělení považuje [nutnost bránit se, pokud je to možné](#). Jiné výpovědi se vztahují k [přežitkům](#); [zbytečnému násilí](#); [přetrvání symbolů](#); [utrpení při koridě](#); [mořské utrpení](#); [bolest](#)

a povýšenost člověka; nelidskost, která se stává na světě čím dál tím závažnější věcí.; že pro zvířata může být stejné utrpení smrt, jako pro lidi. Sociální citění a empatii vykazují výpovědi drtivé většiny respondentů, buď ve výpovědi o představách (tab. č. 7b) nebo ve výpovědi o dešifrovaném sdělení či určení znaků díla. Obecně lze tvrdit, že žáci chápou sílu umělcovy výpovědi, ačkoliv si ji mohou vyložit po svém (např. nejmladší respondenti uvádí: *mořské utrpení; lidi nemají rádi koně; dávej si pozor; ukazuje na trápení krav na jatkách*).

Uvedené *lidi nemají rádi koně*, se vztahuje k žákovu rozpoznání šachové figury jezdce, což silueta býčka jasně připomíná. Žáci obecně mají kompetence obsahy v díle rozpoznat, dle rozvinutí vizuálních kompetencí a vědomostí, nejen z umělecké sféry, je dokáží vztahovat k různým rovinám sdělení.

Dotazovaný vizuál:

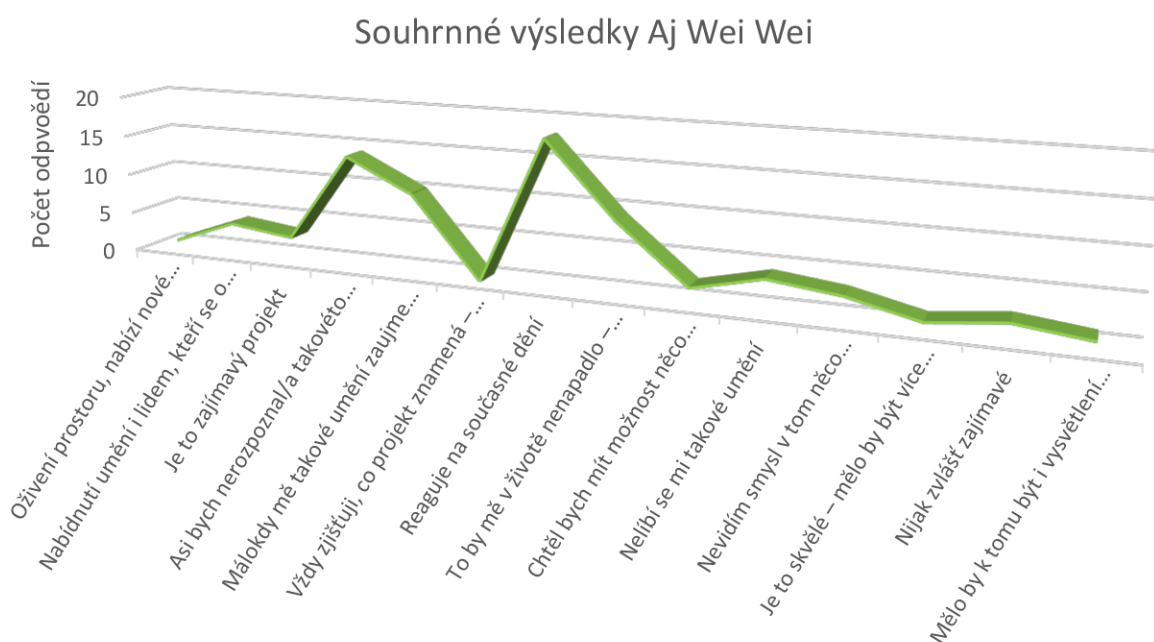
Aj Wei Wei, Zákon cesty, 2017

Tato instalace byla vystavena v NG, ve Veletržním paláci v Praze. Jedná se o ztvárnění jednoho ze sociálních problémů, kterým se autor věnuje dlouhodobě. Téma „migrantů“ je aktuální problematikou, přesahující hranice států a kultur. Jedná se o ve vzduchu zavěšený nafukovací člun, na jehož bocích po celé délce sedí figury ve vestách. Okolo něj je několik figur v záchranných kruzích, což ilustruje podlahu, jakožto vodní hladinu. Parametry instalace dalece přesahují běžné velikosti nafukovacích člunů. Celá instalace je provedena v černé barvě, což anonymizuje „cestující“. Další rovinou výpovědi jsou „prohlášení“ veřejně známých osobností, umísťovaná postupně pod sebe na podlaze, přičemž při jejich čtení se divák musí postupně sklánět, když postupuje pod svažující se nakloněnou rovinu, kterou vytváří dno člunu.

Sdělení díla se může zdát jasným, ovšem samotné uchopení záměru umělce, vyhodnocení formy vyjádření je zajímavým ukazatelem žakovského vnímání sociálního tématu, které všichni žáci znají.

Text, uvedený v dotazníku (totožný i pro dvě následující hodnocená díla):

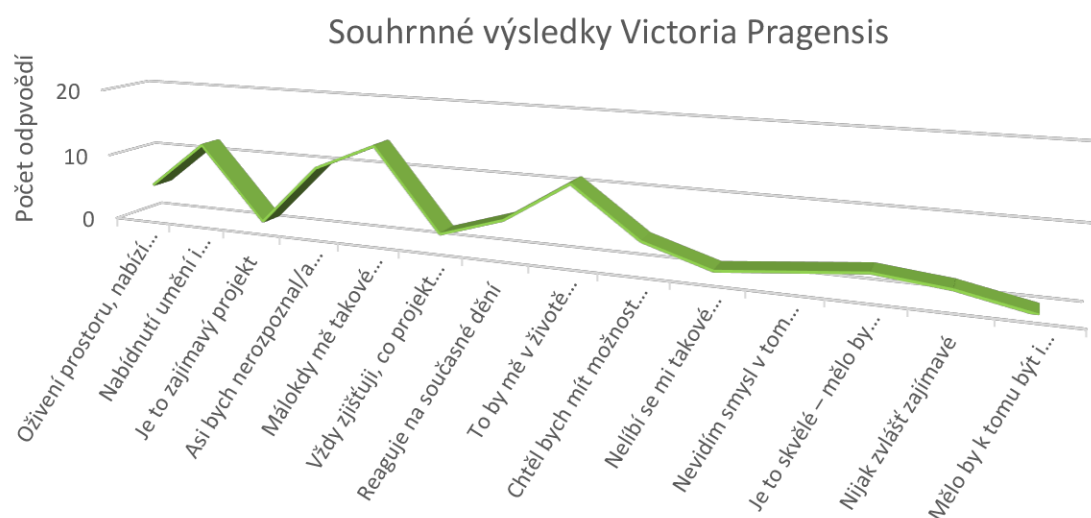
Jaký máš názor na veřejné umění (public art)? Každou ze tří fotografií spoj čarou se charakteristikou z nabídky, která jej vystihuje. Každou charakteristiku můžeš použít jen jednou.⁴⁹



Obr. 8 – Graf preference odpovědí dle škály (viz tabulka č. 9)

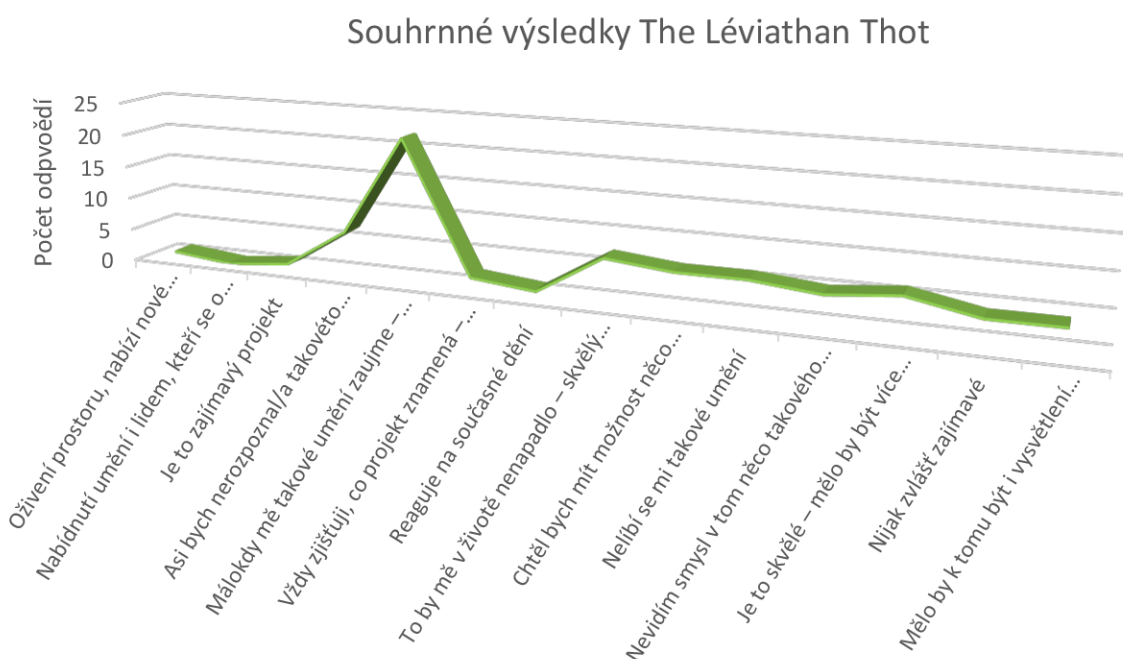
⁴⁹ Volby odpovědí: Oživení prostoru, nabízí nové pohledy na tyto prostory; Nabídnutí umění i lidem, kteří se o něj běžně nezajímají; Je to zajímavý projekt; Asi bych nerozpoznal takovéto umění; Málokdy mě takové umění zaujme – nemám potřebu vědět, co znamená; Vždy zjišťuji, co projekt znamená – sdílím tyto informace s přáteli; Reaguje na současné dění; To by mě v životě nenapadlo – skvělý nápad; Chtěl bych mít možnost něco vytvořit, co by bylo veřejně k vidění; Nelíbí se mi takové umění; Nevidím smysl v tom něco takového dělat; Je to skvělé – mělo by být více takových projektů; Nijak zvlášť zajímavé; Mělo by k tomu být i vysvětlení (přímo na místě), což někdy nebývá

Tato instalace vychází z botanických poznatků a má seznamovat diváky s léčivými rostlinami. Inspirací pro českého architekta bylo přiblížení těchto rostlin široké veřejnosti. Labyrint byl realizován v podobě instalace na piazzettě Národního divadla v Praze a čítá více než devět set rostlin. Kovová konstrukce bílého labyrintu je tvořena kvadranty z tyčoviny a působí velmi vzdušně, kontrastuje s okolními materiály barevností, avšak s prostorem souzní.



Obr. - 9 Graf preference odpovědí dle škály (viz tabulka č. 13)

Instalace je realizována v historicky významné klasicistní budově Panthéonu v Paříži. Některé vaky, zavěšené k nevyšším římsám sahají k zemi. Průsvitnost vaků umožňuje podívanou reagující na denní světlo, prosvítající skrze okna lucerny se mění se, spolu s postavením diváka v prostoru.



Obr. 10 - Graf preference odpovědí dle škály (viz tabulka č. 11)

6.8.1. Žák v pozici diváka

Každé setkání s uměleckým dílem utváří v divákovi směsici pocitů. I kdyby měly být silně negativní nebo, v krajním případě, i když vás dílo neosloví. I tyto pocity jsou dále postupovány racionálnějšímu zpracování. Je možno mluvit o formování divákovy postoje. Vlivů na tyto postoje lze jmenovat mnoho, proto bude věnována pozornost jen některým. Důležitými vlivy a aspekty, ovlivňujícími postoj, mohou být subjektivní dojmy, zážitek, kde převažují emocionální složky, ale i racionalizace dojmů – vlastní úvahy, které mohou být ovlivňovány

obecným míněním a kritikou odborné veřejnosti.⁵⁰ Vjem následně kooperuje s centry v našem mozku, proto jsou i stimuly shlukovány, uspořádávány. Při každém novém vjemu mohou být předchozí přehodnocovány. Tím se i díky „podobnosti“ a asociaci dostáváme ke vjemům, nabytým s velkým odstupem času. Za což vdčíme paměti, neprobádanému, závojem mozkové kůry zahalenému místu.

Vidění obrazné a symbolické považuje za prvotní a rozumové za druhotné (Dorfles, 1976, s. 25). Vidění je spjato s myšlením. Mechanizmy paměti nám nejsou posud zcela známy, víme však, že paměť umožňuje proces učení upevňovat i zpětně reprodukovat nabyté poznatky. Vizuální vjemy, se kterými jsme nuceni se vyrovnávat den co den, v mysli třídíme a některé již vnímáme téměř bezděčně. Lze mluvit o (re)konstrukci viděného, jelikož vycházíme z konfrontace vjemu s mentálními obrazy, v naší mysli uloženými. Tím zároveň srovnáváme náš osobní „ideální svět“ s reálně žitými situacemi světa kolem nás (Rodriguez Točíková in Stehlíková Babyrádová a kol., 2016, s. 76).

Upoutat žákovu pozornost vizuálem uměleckého díla je věcí jednou, avšak interpretovat reprodukci, obsáhnout „zajímavé“, přínosné dílo, umělecké dílo, je věcí druhou. Svět umění má mnoho tajů a učitel je v pozici toho, kdo na základě svých zkušeností musí selektovat a uvážlivě vybírat, o existenci kterých uměleckých děl se žák z jeho vyučovacích hodin dozví. Dozví se zprostředkovaně z literatury či internetu, případně návštěvou galerií či jiných výstavních prostor. V této souvislosti připojuji výňatek z textu M. Fulkové, věnovaný vzdělávacímu programu k výstavě fotografické tvorby v galerijním prostoru.

„Má to být tedy především divák, vrostlý do své doby, kultury, habitu, který vytváří význam ze zdrojů vlastní zkušenosti, myšlení, emocí a vztahů.“ (Fulková, 2008, s. 70).

⁵⁰ Z pozice vystavujících dílo/ tvůrce: vystavující instituce a její zaměření; kurátorský záměr (zajímavě členěná sólová výstava, případně nápadité koncepty společných výstav více autorů); prezentace výstavních prostor ve smyslu expozice; doprovodné programy a materiály; mediální strategie instituce; tvorba a prezentace umělce; forma, případně obsah díla – čitelnost či dobrá sdělitelnost informace díla.

Z pozice diváka: preference média, kterým je dílo vytvořeno; styl, projev – rukopis umělce; forma, která může být čitelná nebo naopak matoucí až „blokující“ sdělování obsahu; shovívavost k dílům odlišných témat, díky preferování určitého stylu (módní vlny) např. kubismu, a tím vznikají preference estetických kategorií; ocenění díla na základě vlastní zkušenosti s tvorbou (např. technické, technologické provedení). Zde se přikláníme k přístupu např. N. Chomského, zastávajícího názor o nadřazenosti struktur nad funkcemi (Nakonečný, 2007, s. 313).

Žák se potýká se záplavou vizuálů, audiovizuálů, kdy vlastním úsudkem hodnotí a proces hodnocení mu mohou komplikovat „manipulované“ obsahy. Principy a pravidla, například k „náchylnosti“ podléhání manipulovaným obsahům (ve smyslu „kachen či fejků“ nikoliv manipulovaných ve smyslu technologickém – manipulovaná fotografie), si každý jedinec utváří sám. Tyto principy nejsou nezvratně nastavené – měníme je na základě věku (s rozvojem kritického myšlení), nabýváním znalostí a souvislostí s již zažitými, viděnými „obrazy“. A právě – jakými obrazy? Jakého druhu, pokud to lze určit.

Informační kanály disponují zprostředkováním reality, zkreslením reality apod.

„Způsobem, jak se vyrovnat ve školní praxi s denní realitou digitální komunikace, do níž patří i digitální umění, je věnovat kritickou pozornost běžnému uživatelskému zacházení s obrazem jako s „interfejsem“ a reagovat na nové typy „mluvení s žáky o obrazech a mediálních událostech“. To vyžaduje zásadní rozšíření pole zájmu výtvarného pedagoga. Zájmu o obrazy, které sociální užití vymanilo z kontextu dějin umění a rozvoje dětské kreativity a posunulo je do pole vizuálních, kulturních a mediálních studií.“ (Fulková, Kitzbergerová, 2017, s. 18)

Citované autorky v této souvislosti poukazují na přehodnocování etablovaných pojmů, jakým je například obraz v rámci výše uvedených disciplín. To s sebou nese zájem o „aktualizaci“ související s jeho statusem, interpretací, celkovou percepcí a s dalšími mechanismy.⁵¹

6.8.2. Přístupy ke skutečnosti

Skutečnost vnímáme, proto není překvapivý příklon k psychologii, jakožto výchozí vědní disciplíně, zabývající se percepcí a následnými procesy, operující s vjemy. V tomto směru využil typologii, navrženou C. G. Jungem a vztaženou k estetické výchově, Herbert Read. Jungem navržené typy vnímajícího subjektu jsou: intelektuální, emocionální, smyslový a intuitivní. J. Bláha vychází z této typologie a s úpravami ji aplikuje na „umělecký přístup“ ke skutečnému světu (termínem racionální nahrazuje pojem intelektuální). Důraznější změnu zaznamenává termín intuitivní, který vztahuje k umělci (autoru), proto navrhuje pojem estetizující. Tato obměna nás odvádí z pole čistě psychologického a přibližuje sféru uměleckou. Tyto navržené

⁵¹ Technické obrazy, které se „tváří“ jako reálné – pravdivé, mající pozici „rozhraní“ a umožňující vnímat zprostředkovanou realitu jako přirozenou, nazývají autorky „interface“ (Fulková, Kitzbergerová, 2017, s. 18).

kategorie (přístup: smyslový, racionální, emocionální (expresivní), estetizující) disponují klíčovými slovy, napomáhajícími v jejich klasifikování (Bláha, 2012, s. 21).

Psychologie se rozvětňuje na obory, zkoumající určité oblasti jevů. Poznatky z nich mohou být uplatňovány či aplikovány v praxi oborů pedagogiky. Tvarová psychologie⁵² pracuje s pojmem gestalt, neboli tvarem, útwarem⁵³ (popis jeho vyvstávání při pohledu na dílo uvádí Třeštík (Třeštík, 2011, s. 28-29, srov. Dorfles, 1976, s. 19). Dalším pojmem, který našel uplatnění je figura na pozadí (Slavík, Chrz, Štech (eds.), 2013, s. 412).

Podstatný je princip odvozování ze vztahů, tvarem nastavených, „*vjemovou strukturou nebo strukturou toho, co těmto vjemům odpovídá v mozku*“ (Drvota, 1973, s. 14).

Za první schůdky k operacím, nutným ke „čtení“ vizuálních materiálů, považujeme pohádkové knihy. Ty nám, jak představuje Jan Mukařovský na dílech Karla Čapka, přičemž poukazuje na intersémiotickou povahu, předkládají text spolu s ilustracemi (J. Hoffmanová, B. Hoffmann, 2015, s. 208, 210). Intersémiotická, neboli více kódová povaha ilustrovaných pohádkových knih propojuje dva odlišné „systémy čtení“. A připustíme, že aleatorické čtení nastupuje v dětském vývoji dříve, nežli učení se psané formě jazyka s jemu vlastní linearitou. Další blízkou formou je komiks, který se nyní vyskytuje i ve formě naučného, výukového materiálu.

Uchopit, popsat, pochopit umělecké dílo je otázka kompetencí. K jejich aplikaci je zapotřebí jistý slovník, ten je závislý na kontextu doby. K estetickému (estetickým kategoriím) se vyjadřuje mnoho autorů z různých oborů. Vráťme se k pojmům ikón, index a symbol. Především symbol

⁵² Vnímání je doprovázeno city. V souvislosti s oborem tvarové psychologie lze estetický cit označit za činitele, který „naviguje“ divákově estetické vnímání. Připomíná H. Read (Mitchell, 2009).

⁵³ Gestaltismus „byl reakcí na tzv. psychologický atomismus (hledání psychických prvků, z nichž by bylo možné skládat komplexní psychické jevy, jako je např. myšlení, chtění apod.), který byl inspirován fyzikou. Ch. von Ehrenfels (1890) nazval celky, které se nemění, „gestalty“, měl tím na mysli změny celků, při nichž si tyto celky zachovávají svou zvláštnost: příkladem je melodie, která je poznávána jako stejná, i když je zahrána v různých tóninách a na různých hudebních nástrojích. Později M. Wertheimer (1912) tato fakta zpřesnil: celek není suma částí plus vlastnost celku, nýbrž celek je něco jiného než suma částí, z nichž je složen. Celkem je zde míněno to, co vykazuje uspořádání částí v určitý útvar (gestalt), je to komplexní, „nadsumativní“ kvalita.“ (Nakonečný, 1997, s. 313). Členem skupiny Gestalt je mimo jiné i Kurt Lewin, který aplikoval teorii pole, či spíše teorii pole, aplikované na skupiny (jakožto prototypy „pole síly“, operující s pojmem moci. Jedním z jeho následovníků je Cartwright, významný sociální psycholog (Hewstone, Stroebe, 2006, s. 41) Máme na mysli Tvarovou psychologii (Gestalt psychology). Ta je využívána na poli vizuálních oborů. Morris o gestaltu tvrdí, že jakmile jej ustanovíme, naplníme tak odpověď na otázku gestaltu, přičemž podotýká, že člověk je na něj „navázaný“ a zároveň je na něm „nezávislý“ (Pospiszyl, 1998, s. 65). Za „nadsumativní shrnutí jednotlivých informací“ považuje gestalt J. Uždil (Uždil, 1988, s. 44).

a jeho pojetí vzbuzuje sémiotické polemiky (ohledně statusu) mezi J. Vančátem a J. Slavíkem. Symbol⁵⁴ má ve vizuální kultuře nezastupitelnou funkci, avšak spadá do kategorie znaku, není jí nadřazen. Je jistě vícevrstevnatým znakem, který vyžaduje speciální zacházení s ohledy na obory, vědy, jež jej chtějí uchopovat. Faktem je, že je nutné brát zřetel na vztahy mezi symboly a jejich kontexty, aby bylo možné tyto vztahy interpretovat.

K interpretaci se vyslovuje U. Eco, když uvádí Peirceovu filosofii neomezené sémiózy, kdy je každý výraz interpretován dalším, a to v neukončené řadě, přičemž jinak než interpretací nelze jeho obsah definovat. Různé kontexty, historická pozadí, umožňují těmto interpretacím těchto výrazů uznání společností. Dále pokračuje:

„[...] (iv) úplný význam znaku může být pouze historickým záznamem pragmatické práce, jež doprovázela každý kontextový výskyt tohoto znaku; (v) interpretovat znak znamená – ideálně – předvídat všechny možné kontexty, do nichž lze tento znak vložit. Peirceova logika přibuzností transformuje sémantickou reprezentaci termínu v potencionální text (každý termín je rudimentární propozicí a každá propozice je rudimentárním argumentem). Jinými slovy, sémém je virtuální text a text je virtuální sémém.“ (Eco, 2004, s. 230)

Kategorie vztahující se k uměleckému dílu vymezil i N. Goodman, jsou jimi: syntaktická densita; sémantická densita; syntaktická plnost; exemplifikace. Tuto čtveřici „symptomů estetická“ obohacuje J. Slavík o vícenásobnou a komplexní referenci (Slavík 2001, s. 205), kde má symbol současně několik funkcí. Ačkoliv citací přibývá, jistě se se čtenářem shodneme na tom, že již jednou dobře napsané poznatky není třeba parafrázovat. J. Kristeva uvádí analýzu uměleckého díla od J.-C. Schefera, kde upozorňuje na tři polarity, zahrnuté do čtení obrazu. Na figurativní kód, obsahující prvky zakomponované do díla. Dále na realitu, již dílo zachycuje, a diskurs – v němž se ona realita spolu s figurativním kódem utváří. Obraz je v této souvislosti pokládán za text, tyto složky analyzující. Každý element obrazu dostane přiřazen jeden či více významů, evokovaných během čtení.

„V tomto „stávání-se-textem“ výtvarného díla je nám jasné, že dílo (a důsledku toho i ikonický znak) nereprezentuje realitu, ale „simulakrum-mezi-světlem-a-řečí“, o nějž se opírá celá

⁵⁴ Je nutné znát pravidla dané komunikace, jinak sdělení nerozkryjeme. Obecným příkladem je pojem symbol, označující vícevýznamové znakové sdělení. Je komplikovaným znakem, jelikož může nést více obsahů, (a tím pádem i výkladů významů). Obohacují se o své významy v průběhu času a dle oblastí zájmu, nemusí nést totožné sdělení všem recipientům. V této souvislosti se přikláníme k Morrisově rozlišení znaků, kde symbol spadá do kategorie znaku (Dorfles, 1976, s. 26).

konstelace textů křížících se a spojujících se ve čtení onoho výtvarného díla, ve čtení, které není nikdy ukončeno. To, co se považovalo za prostou reprezentaci, se ukazuje být destrukcí reprezentované struktury v nekonečné hře korelací řeči.“ (Kristeva 1999, s. 44-45)

Obraz se tedy během čtení stává textem. Může se vypravit do všech možných textů, pokud v nich zří jistou analogii vyjádření.

6.8.3. Přístupy k umění

Literatura a umění je součástí vývoje společnosti, nikoli jeho následkem, produktem.

Mojmír Grygar⁵⁵

Za „obecné symboly existence“ lze považovat soukromé záznamy, manipulované technologiemi, které následně umělec vystaví. „Rozporem dvojího směřování“ lze označit zacházení s dílem, kdy v rámci umělecké komunity nabývá určitého statutu a jiné směřování získává při opuštění tohoto „prostoru“ a občas i výtvarného jazyka za účelem jeho uvedení do veřejného života. Nyní nezáleží na autorství, podstatná je pozornost lidí, jakási vzdálená interakce, vyvedení příjemce z běžných zvyklostí. Nejen teoretici umění hovoří již dlouho o smazávání hranic. Současná tvorba je bezpochyby neusazena v silných proudech, směrech (ismech) širokého dosahu, obsahu. Popisná linka se objevuje v podobě (povětšinou politicky) angažovaného umění, akční a konceptuální tvorby a tendencemi osobních zpovědí (případně genderově zaměřená tvorba), ve smyslu dlouhodobých projektů (Kateřina Šedá a projekt UNES-CO, počiny skupin Ztohoven, Podebal, Rafani apod.). Ty mívají povětšinou konceptuální charakter a k estetické stránce nemusí být brán zřetel.

Estetická hodnota je rozhodně vizuálně nejsilnější a může být i nejpřitažlivějším markantem uměleckého díla. Mojmír Grygar estetickou funkci, již považuje za stránku, která dílu propůjčuje možnost oslovovat diváky globálně, specifickou (srov. Grygar, 2006, s. 201). Ovšem jistě nebude jednoduché ji v současné produkci nalézt, přinejmenším přišla o svou sugestivní pozici, ne-li sílu.

⁵⁵ Grygar, 2006, s. 200.

6.8.3.1. Strukturální model

V pluralistickém přístupu je každý jednotlivý subjekt neopakovatelný. Na úrovni jednotlivce je realita vnímaná skrze umění subjektivně a označována za funkci gnozeologickou. Celospolečensky je pak umění přiřčeno funkce komunikativní. Tyto funkce jsou strukturou propojeny. Změna je patrná v časové lince díla. Oproti lineárnímu modelu vnímání může strukturalistický model přisuzovat jiné obsahy věcem dle souslednosti jejich vnímání. Mění současně situaci *znaku* a *reality*, kterou reprezentuje. Přidává se pozice *subjektu*, čímž vzniká triangulární model. Tím nám přibývá podstatná pozice subjektu a jeho vlivu vědomí na vnímanou skutečnost, zprostředkovanou znakem (Vančát, 2000, s. 31-45).

Triangulární model též zachycuje zohledňuje situační model navržený ve dvacátých letech minulého století C. K. Ogdenem a I. A. Richardsem.⁵⁶ Takovýto model umožňuje podrobnější zkoumání vztahových rovin. Nyní je možné vztah subjekt – realita, který je i naším zájmem v rámci výzkumu (lineární model udržuje jednosměrné směřování reality skrze znak k subjektu), zkoumat podrobněji ve smyslu subjektivního vědomí (Vančát, 2000, s. 54). Současnost však rozostřuje ony hroty zmíněného trojúhelníku, což je pro pluralitní přístup přirozené, jelikož se vztahuje k síti provázané, přesahující je. Což J. Vančát přisuzuje postmoderní filosofii, kdy se do popředí staví pojmy „vyprázdnění či rozostření“, čímž se mění způsob vnímání reality (Vančát. 2000, 56-57). Vnímáme selektivně, ukládáme vizuální vjemy (někdy v kontextech situací, které je díky kontextu napomohou znovu „zviditelnit“ ve vědomí), asociujeme je a dále zpracováváme v informace nejen vizuální. Vizuální zobrazení, potažmo obraz již není vnímán v intencích ohraničenosti rámem (ať fyzickým či kontextuálním). Obraz je strukturou, vzniklou „z vnitřních zájmových vztahů subjektu“. Interpretace je proces, který bere zřetel na všechny předešlé interakce. Je tudíž subjektivní, avšak jednou z mnoha v neomezeném poli interpretací (Vančát, 2000, 98-99).

⁵⁶ Tento model je graficky znázorňován trojúhelníkem, kdy vrcholy tvoří pojmy *znak* (symbol, slovo), *předmět* (referent, designát, denotát) a *myšlenka* (reference). Vztahem mezi znakem a předmětem je *zastupující*. Myšlenka a předmět jsou *vztahovány* (k...). Myšlenka a znak vykazují vztah, který *značí* (Zvěřina, 1971, s. 25, srov. Vančát, 2000, s. 45).

6.8.3.2. Osobnost žáka, jakožto výchozí kategorie sociálně-psychologické povahy

Kapitola s názvem osobnost žáka je pro poznatky převzaté převážně z vědeckých výzkumů zařazena do této části práce. Naším zájmem je osobnost žáka (osmiletého gymnázia). Obecně je vzdělání poskytnuté institucemi osmiletých gymnázií veřejností považováno za kvalitní.⁵⁷ Z výzkumů vyplývá skutečnost, že žák osmiletého gymnázia:

má dobré rodinné zázemí, kdy rodiče volí vzdělávací dráhu dítěte nikoliv na základě dostupnosti školy (myšleno spádovou oblast), nýbrž pro potenciální velmi uspokojivé vzdělávací možnosti instituce a kvůli kvalitám učitelů. Je mu tak nabízena lepší příležitost pro vlastní rozvoj, k čemuž přispívá i kolektiv stejně nadaných jedinců, jako je on sám. Po ukončení studia bude pokračovat v navazujících studiích na vysoké škole, čehož si je buď sám vědom, nebo je to plánováno jeho rodiči. (STEM/MARK 2009 srov. Matějů, Straková, 2003 srov. PIRLS 2001 in Kasíková, Straková, 2011, s. 100-101). Více výzkumů se žákem osmiletého gymnázia (podmínkami pro výuku a též kvalitou poskytovaného vzdělání) zabývá.⁵⁸ Prostředí víceletých gymnázií je soutěživější a náročnější v aspektu obsahů učiva. Může zde být větší poměr nadanějších žáků, to ovšem není dlouhodobě potvrzováno výsledky srovnávacích studií⁵⁹ (Matějů, Straková, 2006, s. 103). Představu o kvalitnějším vzdělávání na půdě těchto institucí výzkumy nepotvrzují, zároveň „jako nástroj vzestupné vzdělávací mobility“ tyto instituce také nepotvrzují (Kasíková, Straková, 2011, s. 22).

⁵⁷ Upřednostňují je rodiče, kteří nechtějí, aby z nějakých důvodů jejich potomek nedokončil docházku základní školy a bylo mu poskytnuto vzdělání na instituci zahrnující a slučující druhý stupeň základní školy, spolu se vzděláním středoškolským. Úhel pohledu je takovýto: Proč je v povědomí lidí obecně studium na osmiletém gymnáziu přijímáno za nejen kvalitní, ale až dalo by se říci elitářské? Postačí zopakovat tvrzení přejaté ze zprávy s názvem *Elity ve vzdělávání*. V něm dosti kladně akademické elity podporují názor vztahující se ke vzdělávacímu systému a možného rozřazování žáků do tříd dle schopností. Zmíněný názor v širším rámci podporuje tezi sdílenou veřejností o tom, že osmileté gymnázium a jeho existence „je *apriori* považována za záruku kvalitního vzdělávání elit“ (Kasíková, Straková, 2011, s. 73).

⁵⁸ Výzkumy: IEA TIMSS, CivEd, OECD PISA

⁵⁹ Ona mnohokrát zmiňovaná kvalita tohoto druhu vzdělání či úspěšnost žáků v další studijní dráze je spíše porovnatelná při srovnávání profilů maturantů (plošně měřená úspěšnost složení maturitní zkoušky), případně profilů absolventů vysokých škol dle prestiže vystudovaného oboru a zohlednění „profilu“ instituce, poskytující předešlé, středoškolské vzdělání. Gymnázium bylo roku 2011 vyhlášeno šestým nejlepším gymnáziem v rámci ČR v úspěšnosti složení maturitní zkoušky (společné části) a zároveň prvním ve Středočeském kraji. (viz dokument [TK - 23062011 - ŠKOLY S NEJLEPŠÍMI VÝSLEDKY.pdf](http://www.msmt.cz/file/16362_1_1/), zveřejněný na oficiálních webových stránkách MŠMT) Dostupný na: http://www.msmt.cz/file/16362_1_1/

U všech žáků (celoplošně) jsou rozvíjeny různé typy gramotnosti, avšak schopnost řešení problémů, kreativní přístup k těmto řešením a další dovednosti jsou lépe nastavovány v prostředí optimálně soutěživém a zároveň takovém, kde se žák cítí bezpečně. Tento vztah podporuje kolektiv žáků, který spolu žije osm let v sociální skupině s úzkými vazbami. Tato práce nezkoumá komparativní skutečnosti. Zajímá se o obrazové kompetence a jen zevrubně nastiňuje osobnost žáka víceletého gymnázia.

Žáci jsou vedeni k poznávání kontextu umění, jeho forem a obsahů k reflektování vlastní tvorby v rámci kolektivu. Komunikační dovednosti jsou ověřovány otevřeností výpovědi v rámci kolektivu a podporují schopnost kritického myšlení a zároveň formování postojů.

Žákovo vnímání je obohacováno každou zkušeností. Dalším aspektem výuky, vztahujícím se k osobnosti žáka, je prožitek (v literatuře často označován jako umělecký zážitek). Ten napomáhá odhalovat sama sebe. Jako bychom sebe do předmětů vtiskovali, když je vyrábíme, a přijímali pocity, které navozuje jejich přítomnost. Uplatňujeme estetické preference. T. Fechner zavedl pojem asociace v estetických souvislostech a Lipps uvedl v souvislosti s vnímáním uměleckého díla pojem vcítění. Nakonec přichází Bullough s pojmem estetické distance. Tyto operační schopnosti spoluutváří žáka, avšak nemusí být stálé, ustálené, působení pedagoga je rozvíjí a směřuje (Mitchell, 2009).

Žáci osmiletých gymnázií jsou specifickou skupinou z několika hledisek:

- Třída je svou strukturou delikátní koherentní jednotkou, neboť všichni žáci jsou považováni za nadané určitým aspektem osobnosti, talentem, rozvinutými kompetencemi na nějakém vědním poli (prozatím spojeno s preferovaným vyučovacím předmětem)
- Vzdělávací plán je náročnější, a to především v prvních čtyřech ročnících studia, které v časové ose odpovídají docházce druhého stupně základních škol, a klade velké nároky, které žáky dále připravují na obsahově i časově náročnou strukturu středoškolského učiva
- Žáci jsou nabádáni k rozmanitému uchopování učitelem nastaveného úkolu ve výuce a řešení problému pomocí divergentního myšlení a jiných procesů nejen kognitivní povahy se pro ně stává přirozeným, ač zprvu řízeným způsobem výuky

Tyto žáky pokládám za velmi zvláštní skupinu, jejíž potenciál by měl být zkoumán více, nežli jen srovnáváním s žáky základních škol. Na poli výtvarné výchovy byly doktorkou Uhl Skřivanovou uskutečněny komparativní studie gymnázií českých a bavorských. Mým úmyslem je soustředit se na preference a postoje těchto žáků. Snažit se je poznat jako autonomní jedince považuji za adekvátní výchozí výzkumný vzorek pro následné výzkumné šetření, které se na poli pedagogického výzkumu zaměřuje na vztah žáků k vizuální sféře; kultuře; umění; vizualitě.

Prozkoumání této sféry a poznatky takto získané mohou následně přispět k nalezení cest, kterými by se výtvarná výchova mohla vydat.

7. Praktické výstupy tvorby

Didaktická složka výuky nastavuje cíle výukové jednotky a koncepci metodických cest, umožňujících těchto cílů dosáhnout. Dospět k cíli často znamená vyřešit pedagogem zadaný problém, určený k řešení. Strategie nabízí každému žákovi možnost projevit svou čistě osobitou schopnost vyjádření.

Jedním z příkladů výstupu edukačního procesu je transformace obsahů zážitků, zkušeností a představ v procesu žákovské tvorby. Tato (víceúrovňová) transformace (Slavík, 1990) se pak stává podnětem k materiálové metafoře za pomoci výrazových prostředků, kterou žák k sebevyjádření využije. Jedním z didaktických cílů je pak pomocí záměrně probouzených asociací aktivovat (v paměti ukotvený) vizuální rejstřík žáka a dále jej obohacovat.

Od prvotního seznámení se s úkolem je na straně žáka započat proces rozhodování a zpětného ověřování kroků řešení, jelikož uvažování „rozmanitých inteligencí“ (Gardner, 1999) nabízí nespočet úhlů pohledu. Proto i pedagog musí zvažovat úskalí, která jím vybrané a formulované výtvarné zadání může přinést. Při didaktické analýze zadání úkolu pro výtvarnou tvorbu, ve kterém mají být využívány inspirační zdroje z vizuální sféry, ověřuji, zda nabízejí širší repertoár žákovských interpretací i případného následného využití v jejich vlastní tvorbě. Ke každému uměleckému dílu je nutné osvětlit jeho kontext a poté vyzvednout aspekty, které mohou inspirovat žáky, či názorně poukázat na výtvarné prostředky, stejně jako na různé přístupy zobrazení téhož námětu. Důležitý je rozmanitý výběr médií inspiračních zdrojů, přičemž každé médium disponuje jinou možností zprostředkování informace. Percepce a žákovské prekoncepty jsou postupovány kognitivním procesům k opětovnému ověřování. Tyto procesy utváří zážitky, znovu oživují paměťové obrazy, formují preference, které se promítají v žákovské tvorbě.

7.1. Zadání tvorby: úkoly k řešení

Žáci jsou průběžně obeznamováni s *uměleckými epochami* a přístupy v paralelním pojetí. S vybranými epochami jsou obeznamováni chronologicky (Předkolumbovská Amerika; Egypt, moderní umělecké směry atd.), avšak paralelně poznávají přístupy současného umění. Koncepce seznamování žáků s uměním je blízká doprovodné publikační řadě *Průvodce*

výtvarným uměním. Jinou složkou jsou inspirační zdroje, využívané při zadávání tvorby. Zadání obsahují tyto inspirační zdroje, kterými jsou přibližovány výtvarné techniky, rozmanitost témat či námětů, či jiné nuance, které vyučující považuje za vhodné ukázat a vysvětlit pomocí vizuálního materiálu. Tyto materiály⁶⁰ nejsou vždy povahy umělecké produkce, jelikož je vhodné je kombinovat, například s „úklady přírodního původu; tvarosloví a paterny fauny a flory; snímky ze sond, rentgenovými snímky apod.“ Jiné materiály podporují „variabilnost“ možných cest k řešení zadaného výtvarného úkolu, mohou být spojnicí v průřezových tématech mezi vyučovanými předměty. Motivační faktor se tímto přístupem zvyšuje. V našem případě jsou voleni autoři, kteří mohou být považováni za kontroverzní, důvodem jejich uvedení není nezbytný souhlas s jejich kontroverzí, ale následná debata ve třídě a nabídnutí nezvyklých řešení výpovědi autora (za příklad lze považovat díla, která obsahuje druhé dotazníkové šetření, viz. přílohy vyhodnocení dotazníkového šetření). Žáci nabývají jistotu v projevení vlastního názoru, ačkoliv může být naprosto jiný a odlišný, než jaké mohou prezentovat spolužáci či vyučující. Otevřenost výpovědí (i žákovských interpretací) napomáhá rozmanitosti žákovské tvorby. Podstatnou složkou v přístupu pedagoga je nezaújatost ke všem přístupům umělecké tvorby (nebezpečí selekce a „jednosměrného“ ovlivnění žáka představuje neustálý boj učitelova sebereflektování). Jistě, že není možné pojmout (ani během šesti let povinnosti žáků předmět výtvarné výchovy absolvovat), spíše řekněme mírně zmapovat, techniky (jejich rozmanitost) a tvorbu (epochy, umělecké směry a hnutí i fenomény jednotlivců) až po dobu současného uměleckého vyjádření. Tohoto žádný pedagog není schopen, a především to není náplní a posláním našeho předmětu. Někteří kolegové uměleckou tvorbu nemusí v inspiračních zdrojích zmínit vůbec a pracují bez těchto zdrojů, například z důvodu, o kterém si myslí, že by mohl ovlivnit následnou tvorbu žáků. Nechtějí tímto způsobem případně ovlivnit žákovskou výpověď.

Následně uvedená zadání tvorby, spolu s jejich vybranými výstupy tvorby ilustrují, že ač mohou některé žákovské výpovědi býti považovány za „poučené“, je důležité inspirační zdroje umělecké tvorby do výuky zapojovat. Za cíl považuji zkušenost s tvůrčím procesem se všemi jeho aspekty, posunutí plnění školní úlohy v seberealizační proces. Rozvoj a kompetence

⁶⁰ V této souvislosti máme na mysli materiální prostředek, médium, které dává formu, hmotnou podobu (srov. Dewey in Dorfles, 1976, s. 36-37).

k řešení problému považuji za nejpodstatnější oblast výtvarného pedagogického působení. Kognitivní procesy divergentní povahy mají podstatnější úlohu, jelikož spolu s kreativitou dají vzniknout unikátnímu žákovskému konceptu, kde výsledná exprese je další součástí projevu (někdy jen symptom).

Proto mé následné komentáře vycházejí ze znalosti kontextu procesu tvorby a dokreslují interpretaci mou i žákovu.

7.1.1. Zadání tvorby- PRŮŠVIH

Toto zadání je koncipováno pro třetí ročník, který je zde hlavní kategorií hodnocených žáků.

Úkol k řešení: vyjádři zvolenými prostředky a technikami, médiem téma průšvih. Záměrně bylo zvoleno citově zabarvené označení průšvih, jelikož má žákům otevřít širokou škálu průšvihů, které mohou více vztahovat k sobě, nejen reflektovat například globální problémy. Slovo problém inklinuje k seriózním potížím, kdežto implicitní název průšvih může jedinec snáze vztahovat k osobní sféře.

Technika: kresba, malba, kombinace technik a typografických prvků⁶¹, grafémů.

Materiál: čtvrtky a typografický papír formátu A3, případně A2 připomínající plakát či jinak upravený formát, případně autorský fotografický materiál

Po zadání úkolu se žáci tázali na parametry onoho průšvihu. Odpověď byla: *Cokoliv, co ty osobně považuješ za průšvih, jím je*. Každý z žáků bude uvažovat v jiných rovinách o tom, co je průšvih. Díky naprosto subjektivnímu posuzování možných obsahů se naplnilo očekávání rozmanitých výpovědí.⁶² Vybráno bylo několik ukázek, které ilustrují zajímavým způsobem přejaté obsahy, formáty vyjádření, určitou námětovou originalitu či zajímavě pojaté vyjádření.

Řešení se ubírala od formy plakátu či panelu s různými hesly laděné politickým děním, zapojováním aktuálních přírodních katastrof či přetrvávajících globálních problematik. V případech, kdy se žáci shodli na námětu a sami stáli o to projekt zpracovat ve dvojici, byl tento přístup dovolen. V takto koncipovaných pracích se zajímavým způsobem projevují

⁶¹ Původní záměr měl žáky seznamovat s informacemi mediálního charakteru, kampaní, propagačních materiálů s poukazem na typografické vyjádření například plakátové formy.

⁶² Například i odlehčené téma dvou, proti sobě jedoucích nákladních automobilů, kdy jeden řidič měl na boku vozu vyobrazený nápis mentos a druhý logo pepsi-coly, očekávaný průšvih by byl jistě větší, než smíchání těchto produktů v ústech žáka.

vizuální účinky různých přístupů jejich tvůrců. Ilustrativně jsou vybrány počiny, u kterých žáci trvali na trojrozměrném zpracování, jelikož jej považují za výmluvnější, upoutávající pozornost, což by jimi zvolená problematika potřebovala. Například objekt fóliového kvádru s plastikou krávy obr. 11- Fóliovník simuluje skleník a v něm uzavřenou krávu, což poukazuje na globální problém skleníkových plynů a metanu, který krávy vylučují a má horší vliv na životní prostředí nežli oxid uhličitý. Myšlenka je zajímavá, avšak realizace je ještě zajímavější. První z dvojice žáků se soustředil na precizně zhotovený kvádr, druhý žák pracoval na plastice, přičemž se žáci nemohli shodnout na její podobě. Kontrast toaletních roliček, kterým zůstal přiznán jejich tvar a u části nohou žáci ponechali otevřený prostor duté roličky, je zajímavým prvkem a je viditelný z frontálního pohledu na objekt. Tento kontrast považuji za zajímavou symbiózu dvou odlišných přístupů, jež působí zajímavě a svěže. Žáci poukázali na „*Krávy stejné tvarem, ale různé barvené po Praze, tak by je stačilo zabalit do takových skleníků.*“ V tomto případě by byla vizuálně podnětnější naddimenzovaná forma výsledné žákovské práce, jelikož by poukázala na poučenost dětí a liknavost dospělých při pomalém řešení některých globálních problémů, průšvihů.

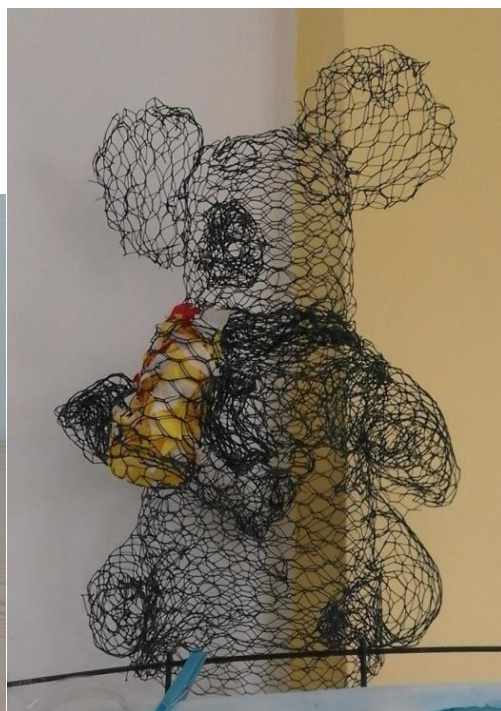
Obr. 13 - lachtan lapený v síti je klasickým obrazem současné situace mořských a oceánských ploch, o kterých fotografiemi informují nejen organizace, bojující za nápravu této situace, ale i jednotlivci. Žákyně přistoupila k prostorové tvorbě, jelikož nejlépe ilustruje závažnost dopadu znečišťování životního prostředí. Koncepce má díky své prostorovosti klást větší důraz na pozornost diváka, kolemjdoucího: „...protože někdy plakáty nejde přecházet a moc jich na ulicích není.“ Tedy záměrem jakéhosi public-art projektu žákyně cílí na zaujetí formou, která nepotřebuje pojmové doplnění. Žákyně zohledňuje příklad ilustrativního případu, stejně jako spoluautorky plastiky koaly. Obr. 12 - Tato plastika je reakcí na katastroficky ničící ohně, plnící části australského kontinentu. Koala je provedena jako dutý objekt, jehož skořepinu tvoří zelené pletivo. Láhev žákyně vytvořily jako symbol pomoci lidí, kteří zubožené, popálené koaly zachraňovali. Plastika je unikátní přiznaným materiálem a velikostí, blížící se reálné velikosti zvířete.

Zde si dovoluji říci, že žákyně poučené a částečně obeznámené s uměleckou tvorbou (jedná se o třetí ročník) záměrně vyprázdnily objekt ve smyslu identity (absentující prvky odlišující jedince od ostatních svého druhu, například očí a případných odlišností ve zbarvení jedince) jedince svého druhu. Zároveň je plastika úmyslně pojata v materiálu, který je vhodný

k modelaci, což naprosto odhaluje konstrukci a reflektuje jakousi schránku bez znaků života. Přiznání konstrukčního materiálu poukazuje na přímé sdělení informace o katastrofě. Koala drží láhev, odkazující k lidské pomoci. Není třeba žádných estetických zásahů, tato výpověď je naprosto jasná.



Obrázek č. 11 – Průšvih (žáci 2. ročník)



Obrázek č. 12 – Průšvih (žákyně 2. ročník)



Obrázek č. 13 a 14 – Průšvih (vlevo žákyně 1. ročník, vpravo L. L. 4. ročník)

Obr. 14 - umožňuje divákovi nahlédnout na mořské dno i hladinu současně poukazuje na následky lidského počínání. Želva a mořský koník vykazují znaky jistého poškození mechanické povahy, vzniklé díky rybářským sítím. Jedná se o ironii skrytou v průsvitech slunečních paprsků, navozující atmosféru klidu a vyobrazení zástupců mořské fauny, v kontrastu s nákladním tankerem na hladině, potápějícího se barelu a min při mořském dně. „Poetickou formou bije na poplach“.



Obr. č. 15 – Průšvih (V.L., 4. ročník)

Kresba je v tomto případě vizuálním realismem. Zachycuje určitou skepsi žáka, který svět považuje za pelmel průšvihů. Vztahuje nás do několika časových rovin. Ústřední námět v podobě rozpadající se věže nese poselství několikrát téměř zničeného Babylonu a poukazuje na neúctu ke kulturním hodnotám jiných společenství (využívá převzatou předlohu). V pravém horním rohu můžeme vidět neúctu k lidským životům v podobě atomového hříbu. Protější roh zachycuje rozpadající se nápis Hollywood, který zastupuje průmysl klamu – filmový průmysl. Ten pomáhá odpočinout si od dění kolem (shrnuje autor, což parafrázuji). V popředí jsou umístěny hodiny, jasný symbol dočasnosti a spolu s ním vidíme typograficky naprosto jasné sdělení o budoucím rozpadu giganta na poli softwaru – firmy apple. Skepse zahrnutá do zadání se projevuje v časových epochách, které zaznamenávají vrcholy a pády našeho pokolení. Kresba je popisná a jasná a mimo hroutící se věže s antickými prvky neobsahuje melancholické naladění, či smíření s pomíjivostí času. Žák zároveň predikuje události budoucí.

7.1.2. Zadání tvorby – PARAFRÁZE

Parafráze je v umělecké tvorbě ustáleným přístupem. Didakticky je však zahrnutí parafráze do výuky velmi ošemetné. Toto zadání tvorby je určeno pro pátý ročník.

Inspirační zdroje: v tomto případě je nutné zahrnout více ukázek, zohledňujících více přístupů k této komplikované a vícefázové tvorbě.

Volba díla k parafrázování: je ponechána žákovi, jelikož je postaven před problém zachování pojítka, odkazujícímu k původnímu dílu, což je dosti náročným úkolem k řešení, volba díla je proto v dikci žáka.

Motivace: parafráze je neotřelou formou výpovědi a přímou reakcí na vizuální sféru, uměleckou produkci. Pro žáky není tento druh „manipulace obsahu či formy“ vyjádření někoho jiného ničím neznámým.

Formát, technika, výrazové prostředky: jsou vyučující usměřňovány, případně navrhovány individuálně, jelikož je možné využít nová média i klasické výtvarné techniky či jejich kombinace se zřetelem na žákovu vizi uchopení úkolu parafrázování uměleckého díla.

„Parafráze je specifický tvůrčí postup. Umožňuje pracovat s mnoha různými koncepty. Může jím být posunutí myšlenky výchozího díla, ve smyslu opětovného upozornění na problematiku, kterou se původní autor zabýval, nebo může zpracovávat stejný námět, ve smyslu přenesení dobového zobrazení, avšak s dosazením některých současných prvků a souvislostí. Jedním z aktuálních způsobů „proměny obrazu“ je digitální manipulace, na rozdíl od materiálové metafory, jež může aktuálním způsobem měnit i médium výsledného

počinu. (...) Motivací k tvorbě je možnost otisknout vlastní koncept do existujícího uměleckého díla. Nové pojetí tématu, aktualizované dosavadními technickými výtvarnými zkušenostmi a dovednostmi i zkušenostmi kulturními a sociálními a pomůže rozvoji orientace žáka v oblasti mediálních „verzí reality“ a zároveň je exkurzem do umělecké sféry.“ (Včelišová, 2018, s. 54-55)

Vlivy filmové a částečně digitálně upravované produkce, spolu s videi (videoartem či volnou tvorbou běžných uživatelů technologií k tomu určených), a fotografiemi, jsou velmi objemnými doménami všech digitálních platforem. Důležité je připomenout fakt, že médium obsahově ovlivňuje (případně proměňuje) zprostředkovanou informaci. Poznatky o jejich přijímání žáky, kteří na jejich základě mohou těmito obsahy a formálními podobami manipulovat či se jimi inspirovat, se při zadávání tvorby ve vyučování mohou projevovat, zrcadlit a při velké oblíbenosti i duplikovat. Toto rekonstruování s sebou nese i vliv na žáka v jeho původní pozici diváka, konzumenta. Ten pokračuje v pozici tvůrce, který předešlé „vjemy“ přetavuje v inspiraci pro jeho vlastní projev. Rekonstrukce takto vzniklá, je cenným poznatkem, jenž je podpořen žakovou interpretací. V ní lze odhalit i míru porozumění konceptu tvůrce původního díla.

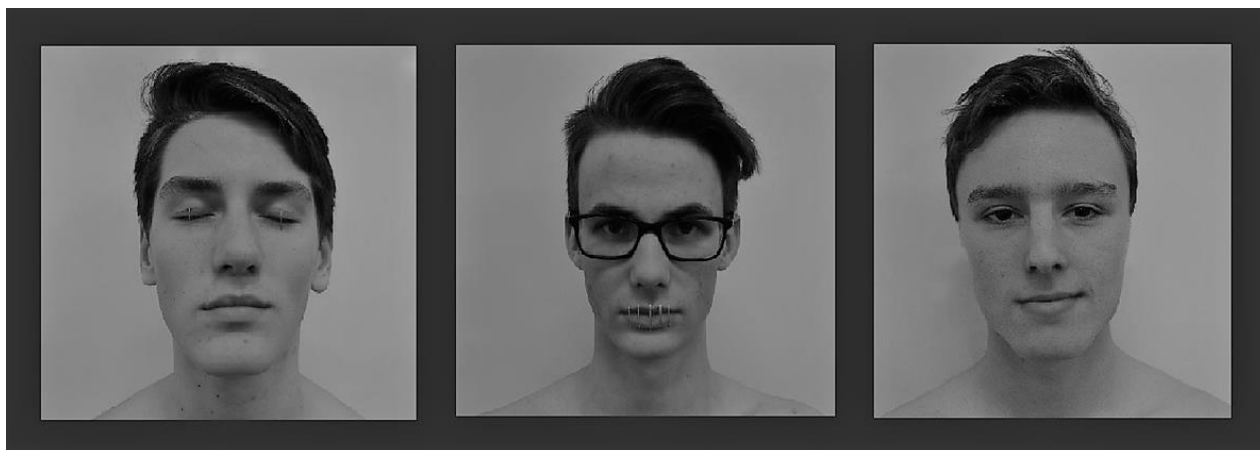
Parafráze jako námět tvorby byla publikována v periodiku *Výtvarná výchova*, proto zmíním jen vybrané výstupy tvorby tohoto zadání.

Obr. 16 – Práce vychází ze sochařské výzdoby šintoistické svatyně Nikkó Tóšógú v Japonsku. Původně se jedná o tři sedící opice, z nichž každá zaujímá určitou pózu – první si dlaněmi zakrývá uši, druhá opice ústa a třetí si zakrývá oči. Jsou ilustrací japonské slovní hříčky „Mizaru, Iwazaru, Kikazaru“, (volně) přeloženo: „nedívej se, neposlouchej, nemluv“. Od sedmnáctého století je odvozované „rčení“ zpopularizováno i do podob malých miniatur z různých materiálů.

Tvorba zachycuje tři obličej, z nichž každý vyjadřuje určitý postoj. Na výraznosti sdělení má podíl monochromní provedení fotografie. Prvotním pojátkem s původní koncepcí parafrázovaného díla je trojice subjektů a při bližším pohledu vidíme, že každá z figur má omezení jistého smyslu. První figura má oči zavřené a víčka jsou sevřena svorkami, druhá figura má zavřená ústa, též zajištěná svorkami a třetí figura nemá zobrazené uši. Parafrázovaným dílem je objekt, tvořený třemi opičkami, které si zakrývají zmíněné smysly. Parafrází žákyně povyšuje původní myšlenku díla na malý experiment s vnímáním diváka. Ačkoliv změnila formu, myšlenku zachovala (tedy prvotní sdělení), avšak zasadila ji do jiného kontextu.

Vztahuje informaci k současnému pubescentovi, formou dává najevo aktuální nekonvenčnost ve výtvarném vyjádření. Figuranti na fotografii mají výrazy ve tváři, omezující čitelnost jejich emocionálního rozpoložení. Rafinovaně má figurant se zasvorkovanými ústy brýle, aby tento znak mohl mírně odpoutávat divákovu pozornost. Prostřední figurant je považován za nejsilnější markant navádějící diváka k pojítku s původním dílem - na oblast úst. Při bližším pohledu nás může spíše zaujmout první figurant, u kterého si všimneme zavřených očí, což nás může navést na myšlenku původního díla, a tím si můžeme vybavit jeho koncept. A až při bližším pohledu na třetího figuranta si uvědomíme absenci uší. Ač jsou figuranti zbaveni původních návodných znaků (dlaní), nemusíme si anatomického zásahu pomocí manipulace všimnout. Při pohledu na lidskou anatomii, nám jsou známy znaky, které má každý, ale všimli jste si jich zde jako prvních, nebo jste se soustředili na jiná vodítka? Ve smyslu uvažování o konceptu tvorby a jeho provedení, považuji tento koncept za umělecky rafinovaný. Vybavme si tři opičky a možné volby neotřelé parafráze, kde není myšlenka, na které dílo stojí, postavena do role primárního ukazatele sdělení, a přitom je zachována.

Obr. 17 – plně vystihuje podstatu parafráze ve smyslu zesoučasnění myšlenky původního díla. Vtipná momentka současného studenta, o čemž vypovídá komentář a čas zpřístupnění této digitální informace v jisté aplikaci. Vodítka jsou zřejmá. Při onom časovém údaji se žák prokazatelně nachází ve škole a dělí se o pocity z výuky (prokazatelně o vyučovací hodině). Stejně činí představitel impresionistického hnutí, pózující pro zachycení tohoto okamžiku. Princip parafráze má omezenou časovou platnost, jelikož po určité době zmizí (z digitální platformy), proto by se dal označit jako jistá parodie původního díla ve smyslu časové náročnosti zachycení takového okamžiku malbou. Digitální technologie, parametry aplikace a využití emotikonů dávají v tomto směru jasný postoj žáka k původnímu dílu. Zároveň je spojuje (u impresionistů typické) atmosféra zachycená pomocí vizuálně obrazivých znaků za využití technik, námětů, zachycujících zlomkovitost okamžiku tehdejšího života. Tato parafráze se vyznačuje vtipností a poukázáním na cykličnost určitých momentů v našich životech, opakujících se, nehledě na generační rozdíly.



Obr. 16 – Parafráze (P.B., 5. ročník)

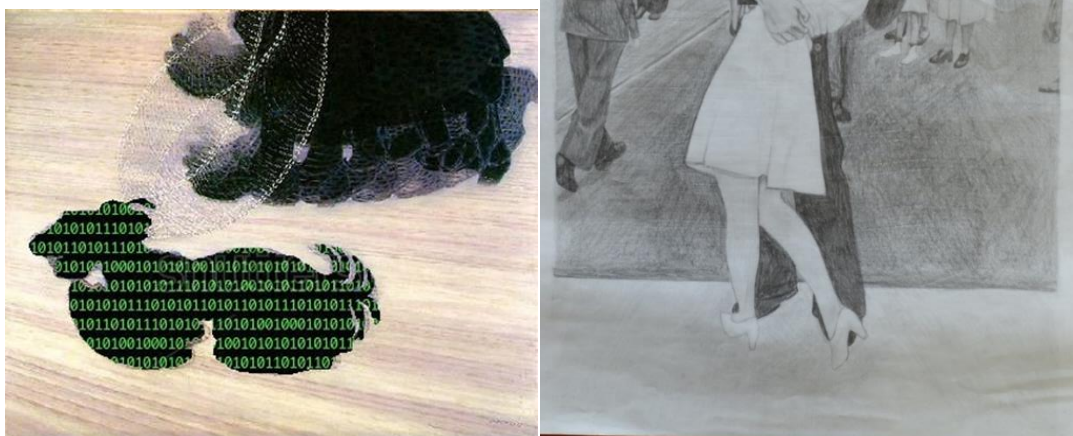
Obr. 18 – Se snaží o velmi jemný až něžný zásah do původního díla. Degasovy baletky se vyznačující lehkostí a elegancí. Téměř éterický dojem z původního díla je zde podpořen lehkým rozfázováním pohybu paží a hlavy baletky, jako by se chystala lадně přejít do další pózy. Blíže si lze povšimnout pohybu suknice. Zvolené dílo, díky perspektivnímu pohledu z nadhledu čínské perspektivy umožňuje dojem rozevlátosti, která většinou splývá s dalšími partiemi baletky a jejím oděvem. Jediná levá paže baletky ukazuje manipulaci jasněji, jelikož její vyznění podporuje pozadí kresby. Rozfázování pohybu je zde vhodnou volbou parafráze.

Obr. 19 - parafrázuje dílo z počátku dvacátého století, kdy se na scéně ukazuje futuristický přístup. Rozfázování pohybu poukazující na neustálý pohyb žáka zaujal. A rozhodl se v této formě ukázat mnohonásobně rychlejší pohyb v podobě vyplnění zobrazení venčeného psa systémem binárního kódu. Binární kód je pozadím veškerých procesních operací softwaru a jeho vizuální podobou jsou soustavy číslic jedna a nula. Žák vtipně parafrázuje rychlost „předtím a nyní“.



Obrázek č. 17 a 18 – Parafráze (žákyně, 5. ročník)

Obr. 20 – v tomto případě žákyně reaguje na fotografii proslulou jako obraz konce druhé světové války. Ikonická fotografie je zde překreslena, a zdá se, že námět se nezměnil. Autorka si je vědoma proslulosti této fotografie a pojala ji jako záznam již přeneseného obrazu, který je zde imaginárním mezikrokem tvůrčího procesu. Zde je viditelná snaha o jakýsi „pouliční“ záznam, kdy je slavná předloha přenesena na zeď v exteriéru, povětšinou na rušné místo, kde se u ní lidé fotí a pózují. Odvoditelné je to ze zobrazeného posunutí – ve smyslu vystoupení páru z obrazu. A autorka se rozhodla tento motiv překreslit tak, jako pouliční kreslíř. Tento nápad považuji za velmi originální a velmi zdařile provedený.



Obrázek č. 19 a 20 – Parafráze (vlevo žák, vpravo žákyně, 5. ročník)

Obr. 21 - Parafráze žákyně poukazuje na určitou fúzi, matoucí naše smysly i mysl. Jsou zde do jednoho obrazu spojeny figury z díla S. Botticelli s názvem Zrození Venuše. Spojena, nikoliv zachována, jelikož ač jsou zachovány pozice obou figur, jejich postavení a funkce jsou pozměněny. Nymfa jako by se nacházela v jiném časoprostoru, nežli dívka fyziologicky připomínající Venuši. V původním díle nymfa vítá právě zrozenou Venuši a nabízí zahalení cudně vyhlížející figuře, kdežto zde je surfačka oděna do neoprenu a jakoby mimoděk zpěněná voda dala vzniknout nymfě, která upozorňuje na svou existenci gestem, zachovaným z původní dispozice. Venuše rodící se mořské pěny je zde v pozici surfující dívky v naprosto civilní póze. Naopak étericky vypadající, z vln se rodící nymfa jako by se snažila upoutat dívčinu pozornost. Tyto figury z původního díla jsou zde v opačných pozicích. Zefyra a Chloris v levé části obrazu nahrazují dva skákající delfíni. Tento jev, výjev s delfíny není neobvyklý, a snad by mohl být reálný i v blízkosti surfařů, avšak mírně nás tento prvek odklání do roviny kýče. Lze si tuto myšlenku racionalizovat tím, že vyvažuje pravou stranu díla, v podobě dalších poslů tak, aby byl zachován smysl napravo stojící figury nymfy, případně se jedná o prvek mořské fauny, doplňující nymfu, kterou lze díky některým prvkům (na originálním díle) považovat za Floru.

Tento výstup tvorby parafráze byl vybrán pro své konotativní naplnění a neurčitost v interpretacích. Při pohledu zblízka je kresba velmi jemná (avšak zachytiti tyto nuance

fotodokumentací v aktuálních parametrech není možné), což umocňuje jemnost a něhu, kterou dílo vyzařuje. Dynamika pohybu ústřední figury mění dynamiku díla. Toto konkrétní zachycení „současného“ Zrození bohyně je jistě otevřené nepřebornému množství diváckých interpretací, vztažených i k jisté „vymělkovanosti“ této práce.

Parafráze není jednoduchým zadáním žákovské tvorby, skýtá v sobě mnoho zvažování, cest a přístupů k původnímu dílu. Toto zadání ukazuje přístup žáků k vizualitě – umělecké, u které se nebojí zásahů, přičemž respektují její pozici díla.



Obr. 21 – Parafráze (S.T., 5. ročník)

7.1.3. Zadání tvorby – NEGATIV

Barva je mocné médium s mnoha účinky (např. psychologickými) a ty mohou měnit význam obrazového znaku. Obrazové funkce barvy se v průběhu dějin umění měnily, až barva došla k naprostému osvobození od svázanosti s námětem v podobě přístupu radikální abstrakce. Jelikož se jedná o zadání pro první ročník, bude zachován realistický námět, který si žáci mohou zvolit (zátiší, krajina, zvíře, pohled do pokoje apod.) Ten budou malovat v komplementárních barvách, přičemž zamýšlený výsledný obraz může divák vidět pouze za pomoci digitální technologie – např. skrze mobilní telefon a použití funkce „negativ“, „inverzní barvy“ (dle softwaru přístroje). V tomto smyslu jsou zapojena „nová média“ jako další možná dimenze vyjádření, přičemž zde využijeme pouze její zobrazovací funkce jako „obrazovku“ cílového obrazu. Bez této funkce nám ale konečný obraz zůstane utajen. Toto zadání tvorby pokládám

za počáteční seznámení se s digitálními médii (umělecká rovina jejich využití bude probírána v následujících ročnících). Toto zadání jsem odučila u několika prvních ročníků a mohu říci, že během jeho plnění žáci kooperovali a sblížovali se. S radostí porovnávali přesnost odstínů skrze mobilní telefony napříč celou třídou a i následné vystavení prací upoutává „kolemjdoucí“ studenty a neočekávaná změna média sklízí pozitivní ohlas.

Barva má určité zobrazivé funkce. Zachycení smyslových vjemů, tedy na první pohled skrytých obsahů zastává impresivní neboli zobrazovací funkce. Expresivní neboli výrazová se často nadsazuje, aby zdůraznila např. výraz duševního stavu autora. Modelaci pomocí objemu či světla zastává konstruktivní neboli stavebná funkce barvy.⁶³ Ovšem stěžejní myšlenka tohoto zadání vychází z poznatků o kontrastech, které byly známy již za dob Leonarda da Vinci. Nejdůležitější pomůckou bude barevný kruh komplementárních barev od J. W. Goethe, který se tímto fenoménem též zabýval. Žáci mísí barvy dle kruhu a až po nanesení na plochu se mohou skrze digitální technologie přesvědčit o odpovídající barevnosti.

„Nauka o kontrastech se opírá o zjištění fyziologů a psychologů, že v našem vnímacím aparátu dochází ke zvláštním jevům, které označují jako paobraz a indukci. Negativní paobraz – neboli následný, sukcesivní kontrast vznikne, když pozorujeme upřeně delší dobu barevný vzor a pak tento podnět odstraníme nebo přeneseme zrak na prázdnou neutrální barevnou plochu. Po několika sekundách se objeví na této ploše stejný obrazec /vzor/, ale v opačné neboli negativní barvě, komplementární k barvě původního obrazce. Abychom mohli paobraz dobře pozorovat, využijeme poznatků tvarové psychologie a zvolíme za podnět obrazec smysluplný, který něco znamená /například státní vlajka, symbol srdce nebo kříže apod./. Dále musíme zajistit fixaci zraku, aby se omezilo těkání očí a docílil se výrazný vjem paobrazu. [...] Barevná indukce nastává při upřeném pozorování dvou sousedních barev současně, a proto se někdy označuje jako simultánní kontrast. Při delší fixaci zraku na barevný obrazec objeví se záhy barevné zvýraznění či změna ve styku dvou ploch různých barev. Každá totiž vyvolává neboli indukuje na sousední barevné ploše jev, při němž se obě styčné barvy pozměňují tím, že každá z nich indukuje ve svém sousedství barvu k sobě negativní neboli komplementární (oranžová modrou, modrá oranžovou).“ (Brožek, 1993, s. 26)

Zadání o komplementárních barvách v prvním ročníku pomůže žákům v oblasti vizuální gramotnosti, vnímání citlivosti barev, jejich účinků, což jim později pomůže snadněji pochopit počínání impresionistů, ale též jiné umělecké směry (fauvismus, Kalifornskou a New Yorkskou

⁶³ BROŽEK, Jaroslav. *Obrazy a barva*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta UJEP, 1993. skript. s. 16-19.

školu abstraktní malby, color-field malbu apod.). Po řemeslné stránce se žáci naučí (nebo nadále rozvinou) zručnost v míchání barev, které budou pro toto zadání potřebovat uplatnit.

Což ovšem následnému prohlížení obrazu (skrže digitální médium) neubírá na atraktivnosti. V tomto případě divák díky novým médiím – digitálnímu zobrazení tvorby, vnímatelem vizuality.

Toto zadání je koncipováno pro první ročník.

Parametry zadání: Zadání je koncipováno tak, aby prohloubilo žákovu fantazii. Jedná se realizování námětu, který má být co nejbarevnější a z reálného světa (aby si divák mohl odvodit barevnost na základě vlastní percepční zkušenosti). Respektive většina

Formát: čtvrtka formátu A3

Technika: malba, akvarel

Pomůcky (materiál): vodové barvy, anilinové barvy, měkké kulaté štětce a kruh komplementárních barev

Motivační aspekt: tvorba obrazu, který po technickém dokončení není divákovi přístupný k autorem nastavené barevnosti. Takto „zakódované sdělení“ je možné divákovi zpřístupnit díky digitální technologii. Skrže určitou funkci fotoaparátu mobilního telefonu.



Obr. č. 22 a 23 – Negativ (vlevo žákyně 11 let, vpravo panel výstavy JakNeProPadnout)



Obr. č. 24, 25 a 26 – Negativ (žáci, 1. ročník)



Obr. č. 27 a 28 – Negativ (žáci, 1. ročník)

Rozmanitost námětů mne každý rok překvapuje. Jedná se o chameleony, papoušky, talíře s jídlem, mísy s ovocem na kostkovaných ubrusech, květiny, pohledy do přírody, zmrzlinové poháry, ale i témata lyžařů a tučňáků císařských, či zasněžených krajin a částečně zkonsumovaných svačin. Zajímavé je rychlé přizpůsobení se žáků v aspektu technologických nároků při realizaci, kdy například podmalba světlou barvou je v „negativu“ tmavá, ale stačí ji přetřít sytým a tmavším odstínem a malba se zesvětluje. Obracená technika kladení barevných tónů je dalším zábavným prožitkem a efekt prohlížení tvorby a konzultování se spolužáky (například problém míchání odstínů) navozuje velmi příjemnou atmosféru.

7.1.4. Zadání tvorby – OBRAZ VE VÍCE VRSTVÁCH

Toto zadání je založeno na vrstvení materiálu, propustnosti světla, průhledech, ponechávajících přiznanou podkladovou malbu. Kladeny dále budou vrstvy pauzovacího papíru, které nejsou plně průhledné. Dle počtu vrstev pauzovacího papíru se výsledný dojem díla zesvětluje a efekt mléčného vrstvení navodí jiný dojem, proto je možné dílo pokrýt kresbou tuší, která je kontrastní k těmto vrstvám, případně prostříhy do vrstev papíru nechat vyniknout akcenty podkladové malby.

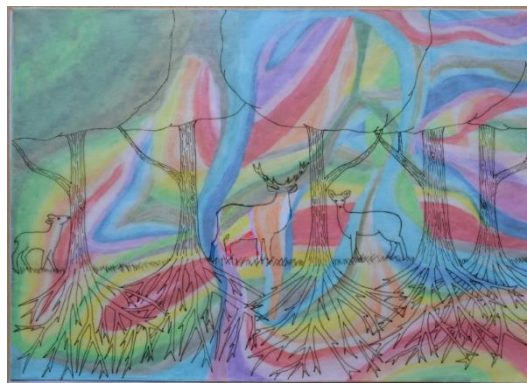
Parametry zadání:

Technika: kombinace malby, vrstvených plnoplošných pauzovacích papírů, případně tušová perokresba na formát A4, případně prostříhy krycích vrstev.

Téma: motivy, které mohou uplatnit díky zmíněným „mlžným“ vrstvám určitou naraci. Z toho důvodu nižší ročníky zachycují příběhy, oproti vyšším ročníkům, které preferují graficky zajímavé řešení.



Obr. č. 29 a 30 – Vícevrstevnatý obraz (žákyně, 4. ročník)



Obr. č. 31 a 32 - Vícevrstevnatý obraz (vlevo žák, 2. ročník, vpravo žákyně, 4. ročník)

Obr. 29 - žákyně 5. ročníku- reaguje na problematiku kuřáků. Toto lékařsky zaměřené téma zvolila pro možnost prostřihů, simulujících kouř. V levé části obrazu se žákyně inspirovala lékařskými nálezy osob užívajících tabákové výrobky. Některé aspekty zůstávají ukryté pod vrstvami pauzovacího papíru. Za esteticky pojatý protipól považují obr. 30 - žákyně 5. ročníku- která zvolila jednoduchý motiv s abstrahovanou podmalbou, přičemž vyvažovala prostřihy rámujiící objekt rostliny s dokreslením perokresbou. Bílé linky lemují kapky rosy, kdežto černé linky vystihují charakteristické žilkování. Oba zmíněné přístupy vykazují promyšlenost kroků realizace, což v tomto případě považují za přínosnější pro možnost rozvažování kroků na základě předešlých zkušeností, nežli výsledný estetický účinek (ačkoliv druhý obraz ze zmíněné dvojice respektuje některá estetická pravidla více, nežli první).

Obr. 31, 33, 34 - žáci 2. ročníku – Tato díla označíme za narativní (hodnoceno napříč vybranými ročníky, plněními toto zadání). Vykazují jistou atmosféru očekávání v „dokreslení“ nastíněné situace. Žáci sami se povětšinou inspirovali charakterem ilustrace. Ilustrací nebývá v knihách mnoho a jejich charakteristickým znakem bývá zobrazení důležité až klíčové situace v návaznosti na text, který doplňuje nebo dle fantazie ilustrátora dokresluje například hrdiny a jiné klíčové prvky v narativitě textu. Výběr koncepce ilustrace není až tak spontánní, nýbrž je ovlivněn samotným zadáním tvorby. Uvedena byla možnost vrstvení informací dle prostřihů a možnosti doplnění perokresbou. Tedy vícevrstevnatost výpovědi může žáky navést ke konceptu zachycení klíčových informací ve více vrstvách námětů, od čehož upustí v procesu realizace při zohlednění náročnosti tvorby, ve smyslu prostřihů a překryvů.

U obr. 31 – přechází špička věže v rostlinný motiv denotující korunu stromu, korunu stromu zmítající se v bouři, avšak již zasaženou bleskem. Naději „v dobrý konec“ v divákovi však

uchovává stále zdravý strom. Fantazijním prvkem, odkazujícím k fikčním příběhům je (na fotodokumentaci méně patrná) metamorfóza věže v korunu stromu.

Obr. 33 a 34 – obrázky ilustrují cosi zlověstného, nešťastného. Příběhy reálného dění jsou „plné“ takovýchto situací a lze je označit za cyklické události lidstva. Lze předpokládat, že žák i jeho spolužačka se rozhodli reflektovat určité události. Důvodem výběru jejich prací je fakt, že ač konotují negativní události, neměly by být tabu a je třeba je reflektovat a uvědomovat si jejich přítomnost. Všichni tři žáci druhého ročníku využili tuše ke zvýraznění kontur, aby posílili svá sdělení, což je též častá technika ilustrátorů, a kontura dodala na zajímavosti některým detailům, které by jinak pod pauzovací vrstvou nemusely zcela vyznít.

Obr. 32 - žákyně 5. ročníku – staví na postupném rozvíjení konceptu tvorby. Prolínání podkladové malby a svrchní vrstvy s kresbou působí bezčasovým dojmem klidu i díky znázornění jinak plaché vysoké zvěře. Zajímavým aspektem je určení spodní a vrchní části obrazu, jelikož kořeny vegetace silou a tvarem kořenů mohou připomínat koruny stromu. Pestrost podkladu a svrchní vrstva jsou na sobě nezávislé a žákyně tímto přístupem prokazuje jistou míru zkušenosti s malbou a působením určitých výtvarných prostředků. Divákovi známé výběrem náhodné „aleatorické čtení“, zde dostává velký prostor, ve smyslu třídění prvků, rovin výpovědi díla, navozených výtvarnými prostředky v rámci realizace tvorby (Uždil, 1988, s. 385).



Obr. č. 33 a 34 – Vícevrstevnatý obraz (žáci, 4. ročník)

Obr. 35, 36 a 37 - jsou pracemi zachycující žákovské preference oblasti námětu, těch je napříč ročníky největší množství. Obr. 35 zobrazuje strategii blízkou plakátové tvorbě. Jasně zobrazení a pozadí tvořené čistými barevnými plochami v přechodech do tmavých ploch nechává vyniknout mléčnou siluetu umělce, jako další sdělení o zpěvákovi, který je vyobrazen klasickým způsobem, ve smyslu zachycení jeho tvorby – zpěvu.

Obr. 36 - vytvořil žák 4. ročník – zobrazil též postavu působící v hudebním průmyslu, avšak oproti předchozímu přístupu (obr. 35) volí radikální otevřenost v názoru na tuto zpěvačku. Využívá (na fotodokumentaci neznatelný) výřez svrchní vrstvy v oblasti hrudníku, kde na barevný podklad přilepil izolepu, vytvarovanou do horního dílu spodního prádla. Oheň pohlcující figuru a plechovka u nohou figury poukazuje na zneklidňující pojítka ke vzniku plamenů. Expresivně abstraktní pozadí se snaží vyvážit okolí hlavního námětu. V případě této tvorby oceňuji posloupnost kroků, kdy je k cákancům navázána figura, která vypadá, že trpí, avšak naše obavy zmírní levá ruka figury. Ta je znázorněna tak, že proudy barvy srší z její dlaně, což odkazuje k nadpřirozené vlastnosti a zmírňuje naše obavy o představitelku.



Obr. č. 35 a 36 – Vícevrstevnatý obraz (žáci, 5. a 4. ročník)

Obr. 35, 37 a 38 - žáci 5. Ročníku – Typografická aplikace, obsažená v obr. 19 je promyšlenou volbou grafémů, odkazujících do prvotních PC her, což může podpořit figura Robinsona, která je zde zobrazena jako silná figura, odhodlaná přežít. Jednoduché šrafování po obvodu

rozděleného prostoru odkazuje k digitálním prostorovým řešením, stejně jako text. K řešení vzniklým před několika dekádami, což podporují pixely znatelné v grafémech tvořících text.

Obr. 38 - pracuje s polchami, které v obrysech nechávají vynít podklad plochy. Obrysy fauny jsou vyplněny perokresbou vrstevnatých struktur, které můžeme nalézt v přírodních úkazech. Tento citlivý přístup přináší jemnou kresbu samotných prostřihů, kde je jimi velmi efektivně dosaženo modelování prostorového plánu.



Obr. č. 37 a 38 – Vícevrstevnatý obraz (žáci, 5. ročník)



Obr. č. 39 – Výstava „Jak NeProPadnout“

Obr. 39 - zachycuje rozmanitost námětů zadání vícevrstevnatého obrazu. Tento panel je součástí výstavy JakNeProPadnout, výstavy prací žáků Osmiletého gymnázia.

7.1.4.1. Výstava JakNeProPadnout

Mezi aktivity spojené s praxí pedagoga výtvarné výchovy se řadí i kooperace s galeriemi a výstavními prostory, kde je možné veřejně představit tvorbu žáků. Tato výstava byla pojata jakožto průřezová témata a technikami a mapovala tvorbu žáků za několik let výuky pod mým vedením. Výstava se konala na jaře roku 2018 v Galerii Sbor českých bratří v Mladé Boleslavi.



Obrázek č. 40 a 41 – Oficiální plakáty výstavy „Jak NeProPadnout“ (A.V. 6. ročník)

Koncepce výstavy je založena na vystavení alespoň jednoho výstupu tvorby žáka (i absolventa), kteří dali souhlas s vystavením tvorby. Zastoupeno bylo široké spektrum technik (grafiky hlubotisku, tisku z výšky; kresby, včetně kresby studijní a velkoformátové (A1); malby a různými náměty a kombinování technik; objekty, reliéfní tvorby a prostorová tvorba; redesign a návrhy (textil); výtvarné řady; fotografie; videoart – animace, krátké filmy). Výstava je kurátorsky směřována k náhledu do tvorby, ovšem nikoliv jako přehlídka jen vybraných žáků a prací, jedná se o představení přístupů a neotřelých nápaditých řešení žáků. Součástí výstavy byl i animační program, spolu s pracovními listy, které jsem v rámci tohoto projektu koncipovala.

7.1.5. Reflexe vybraných výstupů žákovské tvorby

Při mé praxi jsem se setkala s mnoha velmi zajímavými výstupy tvorby, které tato práce není schopna obsáhnout nebo, a to je hlavním důvodem, nenesou (z mého pohledu) znaky, které napomáhají odhalit nuance vztahující se blíže k pojmu obraz, které by se v žákovské tvorbě neprojevovaly opakovaně.

Zde je vhodné připomenout Panofského „motiv“, což je element v obraze, který vyvolává poznání a zvláště pak rozpoznání; uvědomění si, že „toto je to ono“; zjištění pojmenovatelného, identifikovatelného objektu, který se jeví jako virtuální přítomnost; a paradoxní „nepřítomná přítomnost“, která je zásadní pro všechny zpodobňované předměty.

Obrazná představa je tudíž vnímáním vztahu podobnosti nebo podoby nebo analogické formy - tedy toho, co lze za určitých podmínek shrnout jako Ch. S. Peircem definovaný „ikonický znak“, znak, jehož vnitřní smyslové kvality nám připomínají jiný objekt.

„Kreativita je chápána jako připravenost a schopnost řešit problémy vždy novou cestou, hledat k těmto řešením neobvyklé postupy, při nich jsou zužitkovány předchozí zkušenosti. Kreativita je sice konceptuálního – intelektuálního původu, ale její původ je zakotven v hlubších psychofyzických vrstvách lidské existence.“ (spontánní um. s. 11)

„Profesionální“ umělci jsou podezříváni z propadu do spekulativnosti a současná umělecká díla jsou více spojena s konceptuálními záměry než s expresivitou“ (Babyrádová, Křepela, (eds.), 2010, s. 8).

Obr. č. 47– je zadáním s názvem Série fotografií, určené pro čtvrtý ročník. Ve vybraném výstupu je patrné více, nežli by se očekávalo. Žáci byli seznámeni s fenoménem fotografie, jejími „podobami“, charakterem média. Představeni byli někteří významní zástupci umělecké produkce. Žákyně média fotografie použila jakožto dokumentujícího svědka silné výpovědi. Lze připustit, že idea s vodní hladinou byla převzata, avšak zde je podstatné její uplatnění při roli jakéhosi sfumata, záměrně neodvádějícího divákovu pozornost od hlavního námětu. Námětem je zde velmi osobní téma šikany. Modelka má na sobě nápisy, vykreslující urážky a narážky. Ačkoliv se jedná o osobní zkušenost, o kterou se s námi dělí, nápisy jsou záměrně napsány zrcadlově. Přímé sdělení je určeno jen jí (nejedná se zde o to, že by nebylo nikoho, kdo by na modelku text nanesl – má být čitelné v zrcadle). Dává nám tím najevo, že nás pouští do svého soukromí, avšak niternost výpovědi, která je jasně čitelná, díky grafémům doslovně

čitelná, je určena jí samotné. Čitelná tak, jak bychom neočekávali, tedy jen při pohledu do zrcadla vidíme text obvyklým způsobem. Respektive vidí jej, stejně jako svou tvář, samotná aktérka. Tato výpověď má sílu v tom, že sdělení nelze nevidět, kdykoliv se aktérka podívá sama na sebe v zrcadle. Technicky oceňuji umístění námětu aktérky a upuštění od klišé dodržet parametry klasického zachycení busty. V tomto případě „ořez“ nad čelem a absentující vlasovou část hlavy.

Obr. č. 48 – 52 a 54 – představují výstupy zadání tvorby *Jiné světy*. Toto zadání není zařazeno do podkapitol Zadání tvorby, jelikož zde bude poukázáno jen na některé aspekty a znaky výstupů tvorby.

Obr. č. 48 – nevykazuje zachycení vznik nějakého jiného, neznámého světa. Ani v čase jsme se neodchýlili od současnosti, důvodem uvedení této práce je, že nabízí možnost, ale nezobrazuje tuto variantu tak, aby podpořila žákův koncept jasnou vizuální informací. Žák uvažoval nad reálným světem a genetickými možnostmi plemen krav. Jeho idea je zajímavá, jedná se v ní o to, že bychom na pastvinách viděli krávy, které by svým zbarvením, kontrastovali s nebem. Stračeny by zůstaly bílé s modrými fleky různých tvarů, stejně jako mohou různě vypadat mračna na nebi. Jedná se o opačné pořadí barev. Autor ve svých úvahách neutíká do fantazijních světů, ale navrhuje svěží variantu současného světa.

Obr. č. 49 – má charakter koláže. Přičemž může působit rozpačitým dojmem při pohledu na andulku, perspektivně „nepřesně“ do obrazu umístěnou na vrcholku Trosek. Pozadí tvoří až hypnotický pás větrníkovitých, vířivě působících trsů. Jejich kresba dává vyniknout andulce, která přesahuje formát svými ocasionálními pery. Koncepce díla se může zdát znětí kolážových prvků kombinovaných v nepatřičné velikosti, pokud se pozorně nepodíváme na linii dělící kresbu od nejhornější vrstvy díla. Pak uvidíme stejnou linii jako u horizontu prvního plánu popředí. Země a nebe se oddělují, aby daly nahlédnout do jiného světa.

Obr. č. 50 – spojuje land artový přístup a surrealistický námět. Zobrazená krajina by jako úkaz, přírodní úkaz, působila sama o sobě. Brána ze skalního útvaru nás zve do laguny, kam se nedostaneme po souši. Bez odpovědi zůstává divákova otázka, tázající se na podstatu nůžek. Konkrétně tento žák v tvorbě aplikuje různé prvky digitální povahy a virtuální reality, proto je jeho uchýlení se k takto jemnému, na zobrazené náměty nepříliš bohatému, dílu překvapivé. Nevíme, jakým způsobem jsou nůžky upevněny, zdali vůbec (mohou rotací kolem své osy

prohloubit povrch tak, že se můžeme dostat do víru a tak až do jiného světa), a otázkou je, zda je to pro diváka zajímavý prvek.

Obr. č. 51 – nabízí dva pohledy na vodní hladinu. Oživením je mechanismus umožňující jeden obraz překrýt druhým, případně může divák vidět oba výjevy. Jakýsi sluneční kotouč umožňuje odkrývat temnou vodní hladinu, na které kontrastuje labuť jako symbol stálosti a monogamie, čehož si je žákyně vědoma. Zajímavý aspekt je zvolení námětu romantického západu slunce, který navozuje romantickou atmosféru, avšak po otevření dalšího obrazu vidíme symbol partnerského soužití (které je v přírodě unikátní tím, že pokud labuť o celoživotního partnera přijde, jiného již nehledá), ovšem co si máme myslet o tom, že se zde nachází jen jedna labuť. Toto dílo neutíká do světů fantazie ani různých světů, které se na Zemi vyskytují, avšak běžně je „nepotkáme“ a informace o nich dostáváme zprostředkovaně, nýbrž nabízí úvahy nad běžnými obrazy našeho světa.

Obr. č. 52 – nabízí též pohled na náš svět, který je ničen ve sféře životního prostředí, bez něhož nelze udržet život (pokud bychom přišli o floru, produkující životodárný kyslík). Kresba je velmi detailní s až romantickým nádechem, avšak zdrcujícím obsahem. Žákyně dílem poukazuje na hodnoty a smýšlení lidského rodu, přičemž se ukazuje, že příroda vždy bude disponovat větší mocí nad námi, nikoliv opačně.

Obr. č. 53 a 54 – Mezi autory obou děl je roční věkový rozdíl. Žákyně (autorka obr. č. 43) zpracovala téma Průšvih, kdežto žák (autor obr. č. 44) se věnoval zpracování tématu Jiné světy. Důvod, proč jsou interpretovány ve dvojici, je symbol nezbytnosti současné generace, chytrý mobilní telefon. Proč měli oba žáci tendenci zobrazit tento přístroj a zasadit jej do krajiny (i podmořské), je naléhavost sdělitelnosti informace. Informace, která je ústředním sdělením. Žákyně jasně sděluje environmentální téma a telefon ukazuje přírodu tak, jak by měla vypadat. Druhé dílo zobrazuje svět, kdy iracionální dění se odehrává na displeji telefonu. Každé z děl nabízí jiné informace a divák sám jej hodnotí na základě svých zkušeností.

Obr. č. 55 – téma Veřejný prostor zde uchopuje dvojice žákyň. Aby poskytly kolemjdoucím zážitek z děl barokní éry, rozhodly se žákyně připevnit na zeď reprodukce s popiskami datací vzniku díla a jména autora. Výstupem tvorby byla akce zavěšení děl a uvedená fotodokumentace jen prokazuje její realizaci. Avšak i žákyně poukázala na jiný dojem z fotodokumentace, když na reprodukce dopadalo světlo či stíny, které měnily obraz „na impresionistický, díky té jiné náladě“ z něj vyzařující. Kontrast exteriéru, prostředí světla i stínu

vlévá do „učební látky epochy bakoka“ novou krev do žil, zpřítomňuje ji. Což je ona přidaná hodnota, která z žákovského výstupu tvorby tvoří metaobraz, případně dílo. Pojem „metaobraz“⁶⁴ v Mitchellově pojetí zahrnuje příklad Velázquezových Las Meniñas⁶⁵ (Dvorní dámy), jelikož se jedná o „obraz v obraze“, čímž je míněn malíř, který se sám na plátně vyobrazil, jak maluje infantku s dámami stojící opodál (tato situace bude stejná, pokud uvidíme tento obraz na obrazovce, například v televizním dokumentu). Pokud obraz využijeme k aplikaci povahy obrazů samotné, může se též metaobrazem (Mitchell, 2009). Wittgenstein uvádí příklad dvojakého zobrazení, názorného vidění něčeho, jako něčeho jiného v něčem jiném. Jednoduše a názorně toto reflektuje metaobraz zobrazující v jednom obraze kachnu a králíka (Mitchell, 2016, s. 63, 66-67).

Obr. č. 56 – 58 poukazují na rozmanitost v chápání veřejného prostoru. Další žáci vytvořili inzertní list, který mívá ve spodní části nastřižené pruhy s kontaktem, aby si každý kolemjdoucí mohl odtrhnout lístek. Ovšem hlavní informací byla nabídka – každý lístek nesl pojem, kterého se nám nedostává, např. pochopení, láska, empatie. Nabízeno bylo to, čeho se nám nedostává. Obr. č. 46 navrhuje plochu městské zástavby upravit a poskytnout uměleckému vyjádření. Vlevo na první fotografii vidíme původní vchod do budovy instituce pošty, který byl při rekonstrukci přemístěn do jiné ulice. Jedná se pouze o zeď, tím žákyně respektuje užitnou nutnost oken budov směřovaných do slepé ulice, kterou by žákyně svým zásahem zahradila. Nejde vždy o vizuální působivost návrhů, ale o smysluplnost. Z pohledu stanoviště fotografa se ten nachází v parčíku a za zády má budovu magistrátu, proto žákyně poukazuje na vhodné místo k situování plochy, na které lze kreativně znázornit jakékoliv sdělení a lidé jej uvidí.

Obr. č. 57 – přiznává digitální manipulaci a zamýšlí se nad závislostí neustále sledovat mobilní přístroj. Toto je druhotné uchopení práce ve veřejném prostoru, jelikož žákyně navazuje na chodníkovou kresbu (což lze odhalit při bližším pohledu), kterou vyfotografovala a nechala vytisknout tak, aby ji bylo možné umístit do veřejného prostoru. Volí místo, kde se skutečný kanál nachází, přičemž plné víko pomůže zmást kolemjdoucí. Avšak ani to není cílem. Montáží

⁶⁴ Druh verbálních, diskurzivních metafor pojmenoval Mitchell jako „hyperikony“ či „teoretické obrazy“. Vyjevující se ve filozoficky zaměřených textech formou ilustrativní analogie. „Metaobraz“ chápeme jako vizuálně, obrazně, materiálně realizovanou formu hyperikonu.

⁶⁵ Rozbor barokního díla Dvorní dámy lze nalézt v pojetí M. Foucaulta (*Slová a věci* 1994. Bratislava. Pravda), jehož úryvek nalezneme též u H. Babyrádové (Babyrádová, H. 1999. Brno. Masarykova univerzita v Brně, s. 110)

žákyně umístila do snímku spolužačku a nechala na fotografii reagovat své okolí. Tedy výstupem zadání tvorby se ukazují být slovní reakce na ukázanou fotografii. Ponechání prostoru pro diváka a jeho úvahy, jakožto poslední krok tvorby, je na žákyni čtvrtého ročníku odvážný.

Obr. č. 58 – též pracuje s divákem a umísťuje dlažební kostky zámkové dlažby na schodiště klikatě, což jdoucí musí reflektovat a podívat se na ně, jelikož by se jim jinak nevyhnul. Nejedná se jen o instalaci. Žáci ročníku, plnící toto zadání, se povětšinou uchýlovali k zapojení diváka jakožto verifikačního prvku. Stejně tomu je u následujícího počinu, který zachycují obr. 59 a 60. Autorky se uchýlily k akčnímu pojetí zadání. Nechaly se přivázat ke kmenům a stromům. Ovšem v městském lesoparku, kde je vysoká koncentrace lidí, aby se jim dostalo reakce kolemjdoucích. Tento park je prostorem pro různé akce, sportovní, dětské a další. Reakce na naše žákyně se odehrávaly povětšinou v duchu krátkého pozastavení kolemjdoucích, avšak bez většího zájmu. To ovšem osobně přisuzuji návyku místních účastnit se mnohých akcí, v tomto prostoru (od pohádkových lesů, orientačních běhů a skautských aktivit), přičemž do nich nezasahují, pokud k tomu nejsou vyzváni díky obeznámení s „programem“.

Obr. č. 61, 62 a 63 – navazují na tvorbu Pieta Mondriana a jeho principy abstrahování prvků reality. Zadáním tvorby je výtvarná řada abstrahovaného zvířete. Zde byly zvoleny inspirační zdroje z umělecké sféry, pracující s mimikry, mísením prvků díla ve více pohledovém zobrazení „kubistického“ pojetí, a další, pracující s postupným vyjevováním námětu, které je závislé na znalostech výtvarných forem a symbolů. Stěžejním inspiračním zdrojem jsou variace jabloní (Červený strom, Šedý strom a Rozkvetlá jabloň) od Pieta Mondriana, kde je názorně ukázán proces abstrahování. Cílem tvorby je výtvarná řada, kdy od realistického vyobrazení skrze postupné vyzvedání charakteristických prvků na úkor ostatních znaků je různými technikami, stylizací, technologickými přístupy, docilováno modifikovaného a abstrahovaného znaku zvířete. Zadání má čtyři až pět fází, a tedy i samostatných kroků (dle ukázek v průběhu let i různého věku žáků byly některé tvůrčí kroky změněny, například přidáním jednoho dílčího kroku nebo možností kresebného zpracování v některých krocích). Žákův proces klasifikování a třídění shlukuje prvky do stejných klasifikačních tříd, nebo je naopak staví mimo tyto třídy a vymýšlí se pro ně třídy další. To je klíčové při kladení důrazu na mimezi a případné zamaskování zvířete může být žákův možný klíč v postupu stylizace a abstrahování předlohy fotografie zvířete. Tvorba obrazové přílohy č. 51-52 dokumentuje tvorbu prvního ročníku.

Všechny výstupy tvorby zmíněné v této podkapitole dokreslují velmi široké uchopování obrazových materiálů. Vizualita má mnoho podob a nelze ji pojmut pojmem artefakt či obrázek. Což dále osvětlí data dotazníkového šetření.

Žáci vykazují v různých zadáních tvorby originální přístupy zohledňující osobitý přístup k vizuálně plošným vyjádřením. Neotřelost projevují v prostorových řešeních, povětšinou realizovaných v podobě objektů. Využívají materiálovou metaforu, metaforickou exemplifikaci. Vtiskují expresivní výraz dílům, podporující jejich sdělovací funkci a jeho výpověď.

Ikonologie⁶⁶, *vizuální antropologie*, *nové dějiny umění* (ovlivněné sémiotikou) ovlivňovaly Mitchellovo⁶⁷ směřování k ozřejmování vizuální kultury až k nám blízkému konceptu vizuální gramotnosti. V této souvislosti věnujeme pozornost čtyřem konceptům vizuální antropologie. Označuje je jako obrat k obrazu (pictorial turn), rozlišující obrazné představy od obrazu (image-picture distinction), metaobrazu (metapicture) a bioobrazu (biopicture) (uvedeno velice zjednodušenou formou). (Mitchell, 2009) Podstatné je, že obrat k obrazu vytane po čase opět nejen na mysl, ale reálně se projeví, jako se vyjevuje „figura na pozadí“, považujeme-li ji za myšlenkovou figuru.

Didaktická transformace obsahu na straně pedagoga je stěžejní a výchozí krok, určující náročnost a směr, kterým se vyučující s žáky ubírá. Jedná se o nastavení problému. Ten je nutné vyřešit a navést žáka například zvolením předem vybraných technik či námětů k rozvažování jeho dalších kroků. Další krok transformace je samotnou realizací úkolu, jeho dílčích výstupů, s využitím vnímání žáků, jejich předchozích zkušeností na poli tvorby, ze kterých následně těží při svém rozhodování při procesu tvorby. Každý výstup tvorby je nezopakovatelný, jelikož po každé zkušenosti s tvorbou žák zvažuje další a nové možnosti, které mu předchozí zkušenost přinesla.

⁶⁶ Zakladateli ikonologie z počátku 20. století jsou Aby Warburg, Alois Riegl a Erwin Panofsky.

⁶⁷ Obrazem, potažmo vizualitou se W. J. T. Mitchell zabývá a poznatky uveřejňuje v souhrnném díle. *Iconology* (Ikonologie), je prvním dílem pomyslné trilogie. *Picture Theory*, 1994 a *What Do Pictures Want?*, 2005 lze považovat za její pokračování (Mitchell, 2009).

8. Diskuse

Výchozími materiály byly poznatky širokého vědního základu, obsažené v teoretické části práce. Dalšími vstupními materiály výzkumu byly podklady, nashromážděné v realizované výuce předmětu výtvarné výchovy (badatelka je zároveň v pozici vyučující). Ty se staly podklady předvýzkumu. Jednalo se o výstupy žákovské tvorby, zpětné vazby, reagující na artefakty v galerijním prostředí (výpovědi v autorkou navržených pracovních listů) aj. Směr výzkumu se formoval od interpretace výtvarné práce žáka vyučující k interpretaci žákovské (autorské), která je zároveň reflexí učitelova snažení.

Reflexe výtvarných výstupů tvorby shrnuje tvorbu konkrétních výstupů tvorby na zadaná témata. Zohledňuje aspekty práce s vizualitou; reflektuje splnění úkolu k řešení; dále práci žáka s vizuální informací, obsaženou ve výstupu tvorby. Žáci prvního ročníku jsou prezentováni zadáním *negativ*, které reflektuje reálný svět (s minimem prvků fantastní povahy, jelikož respektují formu, kterou tvorba má mít). Jejich výstupy tvorby jsou obrazy, jež se stanou vizualitou, využijeme-li nastavený „princip“ čtení žákovských prací.

Operace, plně využívající paměťové obrazy, motivy povahou imaginární až fantastní, symboly, až archetypální vzory, vykazují práce, zadané na téma *Jiné světy* a *Obraz ve více vrstvách*. Zde se můžeme setkat s prvky osobně (ne)prožitých situací, ovšem jinými prostředky žákovi zprostředkovanými. Tedy znovu zobrazení vizuality ve vlastní tvorbě. Starší žáci prokazují znalosti rozmanitých druhů vyjádření a své koncepty, navržené v rámci zadání *Veřejný prostor*, pojmají jako umění akce, či konceptuální umění. Uměleckou tvorbu vnímají jako prostředek možných řešení, ve smyslu uchopování sdělení díla, které se charakterem média může měnit, konotovat jinou výpověď. Jiné kontexty díla navozením např. změnou média, kontextu ve smyslu možnosti pochopení sdělení díla (posun v čase), žáci realizují v zadání tvorby *Parafráze*. Výše uvedené, dokládá schopnost žáků aplikovat výrazové prostředky, měnící kontexty výpovědí. Dílčím cílem výzkumu je hledání nových výkladových rámců uměleckých děl, což žáci prokazují v dotazníkovém šetření. Odpovědi dokládají vyvozovací i usuzovací výpovědi. Vyvozovací upřednostňují sdělení díla, vztahením k dalším kontextům vznikají usuzovací výpovědi. Ty jsou patrné ve výpovědích (viz kap. 6.7. a 6.8.).

Pro zkoumání diskursu vizuality je podstatné nejprve zjistit, jak se k ní žáci staví – jak ji vnímají a jaký statut ji přidělují. V těchto procesech je nasnadě zmínit myšlení, které může s představami operovat, ilustrovat jimi aktuální dění.

Druhé dotazníkové šetření poodhaluje postoje k umělecké produkci. U díla *Ingresovy housle, Man Ray, 1924* se setkáváme s různými postoji, týkajícími se ústředního motivu ženy. Toto sdělení je vztahováno k jejímu postavení ve společnosti. Obraz samotný za „nepřístupný“ považován není, žáci jej považují za velmi indexiální (práva a postavení žen apod.).

Di (cyklus The Royal Blood), Erwin Olaf, 2000 je žáky chápán jak narativní, jelikož odkazovacích rovin nalézají více. Zohledňují informace. Které již načerpali dříve. Jistou neustálenost ve výpovědích navozuje *pohled* modelky, měnící zavedený diktát oficiálních portrétů. Odpovědi reflektují psychické rozpoložení diváka směrem k osobnosti. Dílo celkově nevzbuzuje negativní odezvu diváka. Pokud žáci mají informace o osobnosti, vkládají je do reakce na dílo, které k nim vůbec odkazovat nemusí. Při selektivním kódování výpovědi (otázka 1.), týkající se *dešifrovaného sdělení*, se nejvíce vyjevují kódy *emoce* (zastoupená nejpreferovanější odpovědi – *bolest*). *Vlastnost* (zastoupená nejpreferovanější odpovědi – *krása*). *Stav mysli* (figury) (zastoupená nejpreferovanější odpovědi – *odhodlanost*). *Formální status* – (zastoupená nejpreferovanější odpovědi – *bohatství*). Odkazy na skon osobnosti jsou též obsaženy. Jasně poukázáno na ně je v odpovědích na 2. otázku dotazníku (viz obr. 64, tabulky č. 4a, 4b)

Reakce na následující dílo vizualitu uplatňují. Jedná se o zprostředkované informace, předpokládám obrazové, které zobrazují výbušné zařízení (což mohou žáci vidět například ve filmové produkci). Dále designy staršího užitého umění. Jedná se o dílo *Digi hodiny, Maxim Velčovský, 2002*. Porovnávání tohoto díla s vlastní zkušeností je zřejmé. Lze říci, že žáky nijak zvlášť nezaujalo. Oproti tomu následující dílo nabízí více konotací. *Sv. Šebestián, Damien Hirst, 2007*. Toto dílo žáci nejvíce vztahovali ke „svému uchopování světa“. Nezabývají se formou díla - objektovou tvorbou. Reflektují informační rovinu výpovědi, podpořenou vybranými znaky díla.

Originální odpovědi u tohoto šetření převládají u vizuálu *Ingresovy housle, Man Ray*. Toto dílo považují (z uvedených vizuálů uměleckých děl) za „klasické“. Považovat toto dílo za manipulované (z hlediska média) lze, ovšem převažuje formální, tradiční pojetí díla. Překvapivé jsou odpovědi, nabízející množství konotací, které nemusí být výpovědní rovinou díla. Opačné reakce vzbuzují díla s mnoha odkazovacími rovinami, kdy se jimi žáci zdají být

„zahlčení“, zaskočení jejich sdělením. Dokáží je interpretovat, avšak tyto odpovědi jsou konzervativnější povahy. Snad jako protiklad k nabízeným rovinám výpovědí, který kompromisně vybalancuje výpovědi díla. Existenciální, filosofické odpovědi se vyskytují v reakci na dílo *Sv. Šebestián, Damien Hirst*, což je základním sdělením díla. Žáci se nebojí tímto směrem reagovat a vyjadřovat své postoje. Z výpovědí je patrné silné sociální cítění, vztahované k současnosti.

Při bližším zkoumání výpovědí vidíme, že žáci výpovědi nevztahují k vizuálu - dílu, nezmiňují jeho statut, nehodnotí jej ve smyslu „přínosu, inovace“ obrazného jazyka vyjádření, formy (mimo designu, kde se na formu tážeme). Zachází s ním jako s vizualitou. „*Informující, ale jednou z mnoha*“.

Zodpovězení výzkumných otázek

Dílčí výzkumné otázky:

Co si žáci představují pod pojmem obraz a jaké kontexty mohou tuto výpověď zasadit do jiného pole vnímání?

Při definování samotného pojmu obraz volí mladší respondenti pojem *Představa*. Starší respondenti (věkového spektra středoškolského stupně vzdělávání) definují obraz jako artefakt – *umělecké dílo*. Výpovědi vyjevují zohlednění ovlivnění výpovědí starších žáků materialisticky laděné inklinaci k nejpřiléhavější oblasti působení dotazovaného pojmu. Mladší žáci jsou otevřenější ke spektru možných sfér „vyjevování“ pojmu.

Které pojmy z různých oborů lidských činností jsou transformovány do obrazové podoby v tvorbě žáka?

Žáci tímto způsobem hledají kreativní cesty vyjádření. Toto vyjádření může pedagog „směřovat“ specifikacemi zadání tvorby. Větší míru aplikování takto nastavených zadání prokazují výstupy tvorby, soustřeďující se na formu, techniku vyjádření (například zadání tvorby kap. 7.1.4. a obr. 53-54, a 56-60). Téma průšvihů (viz kap. 7.1.1.) ilustruje (jen některé) pojmy, které žáci uplatňují. Heslovitě lze jmenovat: environment, politika, sociální témata. Ty lze konkretizovat jako činnosti volnočasové, pracovní, sociální vazby. Tematicky žáci zohledňují široké spektrum oborů lidských činností, ze kterých se nebojí volit i osobní zkušenosti (například šikanou apod.).

Hlavní výzkumné otázky:

Co pro žáky znamená vizualita (obrazné vyjádření, obraz ve smyslu image či představa, paměťový obraz)?

Za vizualitu žáci považují obrazový materiál, kdy se hlavním kritériem zdá být „okamžitá dostupnost“. Šetření potvrzuje, že jím může být představa (snadno vybavitelná, vytvořitelná), vizualita dostupná digitálním obrazem (pomocí mobilního telefonu). Vizuality (dle definování v teoretické části práce) jsou zprostředkované obrazové materiály, které žáci považují za zobrazení reality či „možné reality“. Považují je obraz – image. Představy v žácích mohou vyvolávat, ovšem díky manipulaci digitálního média, ji žáci mohou sami vytvořit, ve smyslu simulakra. Za představu ji v těchto souvislostech nepovažují. Není pro ně ničím nezvyklým. Zachází s ní jako s běžným obrazovým materiálem. Proto by možná bylo vhodnější nahradit pojem vizuality pojmem interface.

Je přejímání současných komunikačních strategií žáky gymnázia

a) organickým včleněním do výtvarného vnímání uměleckých artefaktů i jejich tvorby?

Není. Žáci se povětšinou touto cestou vydávají, pokud koncept, nedokáží vyjádřit cestou „klasických“ výtvarných technik. V případě vlastní tvorby strategie komunikačních technologií přejímají zřídka. Případně je využijí, pokud hodlají záměrně poukázat na „časovou proměnu“ média, jeho možností.

b) Pouze povrchním využitím kanálu nových médií a ICT technologií?

Za umělecké médium jej povětšinou nepovažují. Jsou pro ně komunikační strategií.

Úskalí a problémy výzkumného šetření

Úskalí spatřuji v interpretačním snažení žáků. Nemusí být zřejmé, zda se jedná o interpretaci díla, nebo postojů k dílu (což se vyjevuje v dotazníkovém šetření).

Postoje k současnému umění ve veřejném prostoru: byly zjišťovány pomocí škálovacích otázek. Zde se domníváme, že jeden „obrázek“ trojrozměrných instalací není dostačující, o autenticitě prostoru realizace nemluvě, k tvorbě relevantního názoru na dílo. Technické parametry dotazníku dosahovaly vhodné formy jednoho listu – dvou stran rozsahu.

Aspekt realizační (výzkumu jako celek) utrpěl na relevanci velikosti vzorku respondentů v druhé fázi šetření. Dvojnásobný počet respondentů v první fázi šetření, oproti druhé fázi má příčinou souvislost s faktorem: badatel je zároveň pedagogem respondentů. Zde se projevu větší ochota, pokud se s vyučující žáci setkají ve vyučovacím procesu. Agenda GDPR, nahrazující právní úpravu ochrany osobních údajů (někteří žáci souhlasili, přičemž volili anonymizaci, např. při uveřejnění, vystavení autorského výstupu tvorby). Někteří žáci odmítli spolupráci, protože byli obeznámeni s dobrovolností této „aktivity“ (jiní dotazník vyplnili, ovšem z neznámého důvodu neodevzdali).

9. Závěr

Tato disertační práce může přispět oboru výtvarné výchovy aktuálními poznatky z vizuální sféry, vztaženými k vizuálním zobrazením žákovské tvorby.

Teorie i praxe oboru výtvarné výchovy se stále vyvíjí a vypořádává se s novými vlivy, které přináší ICT inovace, reformy kurikulárních dokumentů a okolní vlivy z (ne)kulturního prostředí. Oborová praxe je proměnlivým polem, kde se uplatňují rozmanité strategie výkladu a seznamování žáků s vizuální sférou, která je klíčová pro otevírání náhledů do umělecké sféry. Seznámit se s preferencemi současného žáka považuji za přínosné pro praxi a toto poznání by následně mohlo přispět teorii oboru a přinést určitá doporučení pro praxi.

Předmět výtvarné výchovy je mezi předměty osmiletých gymnázií jedním z mála, které kultivují žáka v osobnost kulturně rozvinutou, s posílením prozíravosti vůči době, ve které se rozvíjí. Výzkum se zabývá obraznými a znakovými sděleními, které žáci přejímají z prostředí mimo školu, jejich výběrem, sdílením v rámci skupiny školní třídy a vzájemném ovlivňování.

Jak žák reflektuje technicky, technologicky, mediálně a hypertextuálně progresivní a proměnlivý svět, jež ho obklopuje? Z praxe řešitelka zjistila, že žáci široce uplatňují kombinovaná média, audiovizuální – filmové vyjádření. Vliv filmového média je v artefaktech žáků značný. Jelikož je fenomén filmu již několik dekád etablovaný, výzkum se zaměří na preferování vzorů z oblasti nových médií a komunikačních znaků. Odhalí žákovské prekoncepty a způsoby jejich promítání do obsahů tvorby (Slavík, Chrz, Štech (eds.) 2013), což je specifický proces, uplatňovaný v předmětu výtvarné výchovy. Princip utváření významu je nerozlučně spjat s expresivní složkou, navázanou na symbolickou rovinu výpovědi (pojetí dle Hofstadter in Slavík, Chrz, Štech (eds.) 2013).

S dobou se mění i kurikulum školních předmětů. V této práci je kladen důraz na to, jak je žáky přijímáno současné nastavení předmětu výtvarné výchovy ve vztahu k nejmladší generaci, která je označována za „digitální domorodce“. Tedy zohlednění jejich preferencí (ve všech oblastech bytí), ve vztahu k procesu tvorby v předmětu výtvarné výchovy. Žák skrze tvorbu komunikuje unikátním způsobem – J. Vančát připomíná, že vizuální představa může být vytvořena skrze jakékoliv smyslové vnímání, nikoliv jen zrakové. Abychom pochopili, je nezbytné nejprve „naslouchat“ tomu, co žáci sdělují na základě svých rozhodovacích mechanismů. Což tato práce objevuje. Nejprve však zjišťuje, jaké preference to jsou a zjišťuje

důvody jejich preferování. Zjišťuje, ze kterých sfér pocházejí, a mapuje oblasti kulturní a vzdělávací, promítající se do běžného života. Práce se zajímá o příčiny, vedoucí k oblíbenosti určitých vizuálních a sdělovacích kvalit.

Podstatnou složkou výuky výtvarné výchovy je seznamovat žáky s vizuální kulturou, a rozvíjet kulturní stránku jejich osobnosti. Jedná se zároveň o rozvoj komunikace, autentické a originální, vyjadřující hodnoty a postoje žáků. Zde se objevují preference ve volbě komunikace s okolním světem (Merleau-Ponty, 2008), kdy znaky a jejich interpretace ustavují vztah jedince ke světu. Pro školní prostředí je podstatná i sociální stránka umění – komunikační aspekt, umění má též za úkol rozvíjet estetickou citlivost a pomoci žákům nalézat své vlastní symbolické systémy.

10. Bibliografie

- Adorno, T. W. (2009). *Minima Moralia, Reflexe z porušeného života*. Praha: Academia.
- Arnheim, R. (2004). *Visual Thinking*. London: University of California Press.
- Babyrádová, H. (1999). *Symbol v dětském výtvarném projevu*. Brno: MU v Brně.
- Babyrádová, H. (2002). *Rituál, umění a výchova*. Brno: Masarykova Univerzita, pedagogická fakulta.
- Babyrádová, H. (2008). Audiovizualita, společnost a výtvarná výchova. *Veřejnost a kouzlo vizuality: Rozvoj teoretických základů výtvarné výchovy a otázky kulturního vzdělávání*. (1), 20-28.
- Babyrádová, H., & Křepela, P. (2010). *Spontání umění*. Brno: Masarykova Univerzita.
- Bakešová, A. (2009). *Filosofický slovník*. Praha: Euromedia Group.
- Barthes, R. (2004). *Mytologie*. Praha: Dokořán.
- Bauman, Z. (2002). *Tekutá modernita*. Praha: Mladá fronta.
- Bauman, Z. (2006). *Úvahy o postmoderní době*. Praha: Slon.
- Bauman, Z., & Lyon, D. (2013). *Tekutý dohled*. Olomouc: Broken Books.
- Belting, H. (2000). *Konec dějin umění*. (J. Hlavička, Překl.) Praha: Mladá Fronta.
- Bláha, J. (2012). *Výtvarné umění a hudba, Tvar, prostor a čas 1/1*. Praha: TOGGA.
- Bourdieu, P. (1998). *Teorie jednání*. (V. Dvořáková, Překl.) Praha: Karolinum.
- Bourdieu, P. (2007). *O umění výchově a společnosti: Reflexe sociologie praxe Pierra Bourdieua v české sociologii*. (M. Dopita, Překl.) Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Bourriaud, N. (2004). *Postprodukce*. Praha: Transit
- Buckingham, D. (2003). *Media education, Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- Cassirer, E. (1996). *Filosofie symbolických forem I: Jazyk*. Praha: OIKOYMENH.
- Cejpek, J. (2005). *Informace, komunikace a myšlení, Úvod do informační vědy*. Praha: Karolinum.
- Corbinová, J., & Strauss, A. (1999). *Základy Kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. (S. Ježek, Překl.) Boskovice: Albert.
- Dewey, J. (1966). *Experience & education*. (J. Kotásek, Překl.) New York: COLLIER BOOKS.
- Dorfles, G. (1976). *Proměny umění*. (L. Macková, Překl.) Praha: Odeon.
- Dorotíková, S. (1998). *Filosofie hodnot: Problémy lidské existence, poznání a hodnocení*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Doubravová, J. (2008). *Sémiotika v teorii a praxi: Proměny a stav oboru do konce 20. století*. Praha: Portál.

- Drvota, S. (1973). *Osobnost a tvorba*. Praha: Avicenum.
- Dytrtová, K. (2005). *Interpretace umění ve výtvarné výchově*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, pedagogická fakulta.
- Eagleton, T. (2001). *Idea kultury*. (J. Balabán, Překl.) Brno: Host.
- Eco, U. (2004). *Meze interpretace*. (L. Nagy, Překl.) Praha: Karolinum.
- Eco, U. (2015). *Otevřené dílo, Forma a neurčenost v současných poetikách*. Praha: Argo.
- Elkins, J. (2007). Sbohem, vizuální kulturo. *Možnosti vizuálních studií: Obraz – texty – interpretace* (stránky 241-254). Brno: Barrister & Principal.
- Filipová, M., & Rampley, M. (eds.). (2007). *Možnosti vizuálních studií: Obrazy - texty - interpretace*. Brno: Barrister & Principal.
- Fink, E. (1993). *Hra jako symbol světa*. Praha: Český spisovatel.
- Flusser, V. (2004). Tři gesta: Gesto telefonování, Gesto psaní, Gesto filmování. *Revolver Revue*, stránky 63-74. Praha: Revolver Revue.
- Foucault, M. (2000). *Dohlížet a trestat*. Staré Město pod Landštejnem: Dauphin.
- Foucault, M. (2002). *Archeologie vědění*. (Č. Pelikán, Překl.) Praha: Herrmann & synové.
- Fulková, M. (2008). *Diskurs umění a vzdělávání*. Praha: H&H.
- Fulková, M., & Jakubcová Hajdušková, L. (2014). Kvalitativní metody výzkumu v aktuálních výzkumných projektech KVV PedF UK z let 2011 až 2013, Vybrané metodologie a metody. *Pedagogika umění - Umění pedagogiky, aneb přínos oboru výtvarná výchova ke všeobecnému vzdělávání* (stránky 37-56). Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně.
- Fulková, M., & Kitzbergerová, L. (2017). Vlivy multimediální komunikace ve výtvarné výchově. *Výtvarná výchova, Časopis pro výtvarnou výchovu a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*, stránky 16-39.
- Gadamer, H.-G. (1999). *Člověk a řeč (výbor textů)*. (J. Sokol, & J. Čapek, Překl.) Praha: OIKOYMENH.
- Gardner, H. (2018). *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. (E. Votavová, Překl.) Praha: Portál.
- Gaut, B. (2010). "Umění" jako klastrový pojem. *Co je umění?: Texty angloamerické estetiky 20. století* (stránky 377-402). Červený Kostelec: Pavel Mervalt.
- Gavora, P. (1996). *Výzkumné metody v pedagogice, Příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido.
- Gombrich, E. H. (2014). *Tajemství obrazu a jazyk umění: Pozvání k dějinám a teorii umění* (3. rozšířené. vyd.). (F. Mikš, Překl.) Brno: Barrister & Principal.
- Goodman, N. (2007). *Jazyky umění, Nástin teorie symbolů* (Sv. 1. vydání). Praha: Academia.
- Grygar, M. (2006). *Trvání a proměny (Dvanáct kapitol o umění a dějinách)*. Praha: Torst.
- Gulová, L., & Šíp, R. (2013). *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada.

- Hawkes, T. (1999). *Strukturalismus a sémiotika*. Brno: Host.
- Hazuková, H., & Dvořáková, M. (2002). *Situace ve výtvarné výchově*. Liberec: Technická Univerzita v Liberci.
- Hewstone, M., & Stroebe, W. (2006). *Sociální psychologie: Moderní učebnice sociální psychologie*. Praha: Portal.
- Hlavsa, Z. (1975). *Denotace objektu a její prostředky v současné češtině*. Praha: Academia.
- Hoffmannová, J., & Hoffmann, B. (2015). *Dialogické interpretace*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum.
- Holzwarth, W. H. (2008). *Art now, A cutting-edge selection of today's most exciting artists*. Köln: Taschen.
- Homoláč, L. (2006). (recenze) J. Phillips, M. W. Jørgensen. Discourse Analysis as Theory and Method. *Sociologický časopis*. 429 – 433.
- Horáček, R., Křepela, P. (eds.). (2010). *Veřejný diskurs výtvarného umění*. Brno: Masarykova univerzita.
- Horáček, R., Zálešák, J. (ed.). (2008). *Veřejnost a kouzlo vizuality: Rozvoj teoretických základů výtvarné výchovy a otázky kulturního vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita.
- Hrabal, V., Isabella, P., & František, M. (1989). *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN.
- Charvát, J. (2016). Střípky budoucí ne/reality. *Vize v umění a ve výchově uměním* (stránky 65-73). Brno: Barrister & Principal.
- Chráska, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.
- Chvatík, K. (1965). *Smysl moderního umění*. Praha: Československý spisovatel.
- Janák, D. (2006). Sociální introspekce I. A. Bláhy a Wittgensteinův argument proti soukromému jazyku. Poznámky k introspektivnímu přístupu v sociálních vědách. *Sociologický časopis*, 761-782.
- Jánská, L. (2007). *Mezi obrazem a textem: Text a grafém v evropském a českém malířství*. Praha: Mladá Fronta.
- Jirák, J., & Köpplová, B. (2009). *Masová média*. Praha: Portál.
- Jiří, D. (2006). Výtvarná výchova prostřednictvím vizuálních znaků a ontická kreativita. *INSEA 2004, Rámcově vzdělávací programy a výtvarná výchova symposium České sekce INSEA* (stránky 57-61). Plzeň: ZČU.

- Jukes, I., McCain, T., & Crockett, L. (2013). *Understanding the Digital Generation, Teaching and Learning in the New Digital Landscape*. Lexington: Corwin.
- Jůzl, M., Prokop, D. (1989). *Úvod do estetiky: Předmět a metody*. Praha: Panorama.
- Kalaga, W. (2006). *Mlhoviny diskurzu*. Brno: Host - vydavatelství s.r.o.
- Kasíková, H., & Straková, J. (eds.), S. J. (2011). *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum.
- Kesner, L. (2005). "Teorie", vizuální zobrazení a dějiny umění. *Vizuální teorie. 2. rozšířené vydání*, stránky 11-72. Praha: H&H.
- Kesner, L. (Editor). (2005). *Vizuální teorie: Současné anglo-americké myšlení o výtvarných dílech* (2. rozšířené. vyd.). Praha: H&H.
- Kist, W. (2010). *The Socially Networked Classroom, Teaching in the new media age*. Thousand Oaks: Corwin.
- Kitzbergerová, L. (2006). Komunikace ve výtvarné výchově na čtyřletém gymnáziu. *Rámcově vzdělávací programy a výtvarná výchova symposium České sekce INSEA* (stránky 149-158). Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- Kolektiv autorů. (1999). *Velký naučný slovník a/l*. Praha: Diderot.
- Konečná, M. (2007). *Řeč a rozumění: Poznámky k filosofické a teologické hermeneutice Gadamera, H.-G. G. Ebelinga a E. Fuchse*. Brno: Marek Konečný.
- Kraus, J. (2011). *Rétorika v evropské kultuře*. Praha: Karolinum.
- Kristeva, J. (1999). *Slovo, dialog a román: Texty o sémiotice*. (J. Fulka, Překl.) Praha: Paseka.
- Kristeva, J. (2004). *Jazyk lásky*. Praha: One Woman Press.
- Kulka, T. (. (2011). *Co je umění?: Texty angloamerické estetiky 20. století*. Červený Kostelec: Pavel Mervart.
- Lévi-Strauss, C. (2006). *Strukturální antropologie*. Praha: Argo.
- Maňák, J., & Švec, V. (ed.). (2004). *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: CPV.
- Matějů, P., & Straková, J. (2006). *(Ne)rovné šance na vzdělání, vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia.
- Merleau-Ponty, M. (2008). *Svět vnímání*. Praha: OIKOYMENH.
- Mikš, F. (2014). *Gombrich, Tajemství obrazu a jazyk umění, Pozvání k dějinám a teorii umění* (Sv. 3. rozšířené vydání). Brno: Barrister & Principal.
- Mirzoeff, N. (2013). *The visual culture reader* (3.. vyd.). New York: Routledge.
- Mitchell, W. (2016). *Teorie obrazu*. (O. Hanus, L. Chlumská, & A. Průchová, Překl.) Praha: Karlova Univerzita.
- Nakonečný, M. (1997). *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia.
- Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie*. Praha: Academia.
- Nekvapil, J. (2006). Úvodem k monotematickému číslu "Analýza promluv a textů, analýza diskurzu". *Sociologický časopis*, 263-268.

- Orság, P., Foret, M., & Lapčík, M. (2008). *Média dnes: reflexe mediality, médií a mediálních obsahů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Otruba, M. (1994). *Znaky a hodnoty* (Orientace. vyd.). Praha: Český spisovatel.
- Panofsky, E. (2013). *Význam ve výtvarném umění*. Praha: Academia.
- Peregrin, J. (1999). *Význam a struktura*. Praha: OIKOYMENH.
- Pešková, J., Lipertová, P. (eds.). (1996). *Hledání učitele: Škola a vzdělání v proměnách času*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Petrová, A. (1995). *Didaktika a tvořivost*. Liberec: Technická Univerzita v Liberci.
- Piaget, J. (1999). *Psychologie inteligence*. (F. Jiránek, Překl.) Praha: Portal.
- Piaget, J., & Garcia, R. (2009). *Toward a logic of meanings*. New York: Psychology Press.
- Piřha, P., & Helus, Z. (1993). *Návrhy pojetí obecné školy*. Praha: Portál.
- Podlipský, R., Vančát, J., Uhl Skřivanová, V., Zikmundová, V. a kol. (2017). *Tvořivost ve výtvarné výchově a její účinky na všeobecné vzdělávání*. Plzeň: ZČU.
- Pospiszyl, T. (1998). *Před obrazem, Antologie americké výtvarné teorie a kritiky*. Praha: OSVU.
- Read, H. (1967). *Výchova uměním*. (J. Caha, Překl.) Praha: Odeon.
- Royal, B. (2016). *Principy kritického myšlení: Jak logicky zhodnotit informace a zasadit je do souvislostí*. (K. Kvapilová, Překl.) Praha: Ikar.
- Schneiderová, S. (2015). *Analýza diskurzu a mediální text*. Praha: Karolinum.
- Skutil, M. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portal.
- Slavík, J. (1997). *Od výrazu k dialogu ve výchově: Artefiletika*. Praha: Karolinum.
- Slavík, J. (2018). Ještě jednou o strukturním přístupu k umění a k výtvarné výchově. *Výtvarná výchova, Časopis pro výtvarnou výchovu a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*, stránky 6-27.
- Slavík, J., Chrz, V., & Štech, S. (2013). *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum.
- Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Knecht, P. (2017). *Transdisciplinární didaktika: O učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Brno: Masarykova Univerzita, Pedagogická fakulta, Munipress.
- Sokol, J. (1996). *Malá filosofie člověka a slovník filosofických pojmů. 2. rozšířené vydání*. Praha: PEDF UK v Praze.
- Stehlíková Babyrádová, H. (2016). Budoucí role výtvarného umění v osudech lidí a výchova uměním. *Vize v umění a ve výchově uměním* (stránky 13-19). Brno: Barrister & Principal.

- Stehlíková Babyrádová, H. a kol. (2016). *Vize v umění a ve výchově uměním*. (Brno: Barrister & Principal.
- Šamšula, P. (1996). Umění - prostředek, předmět, či princip vzdělávání? *Hledání učitele, Škola a vzdělání v proměnách času* (stránky 74-127). Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Šimůnek, M. (2010). Několik námětů pro rozvíjení vizuální gramotnosti: příklad nekontextualizovaných a rekontextualizovaných fotografií. *Mediální pedagogika v teorii a praxi* (stránky 177-183). Plzeň: ZČU.
- Šobánková, P., Musilová, J., Beková, M. (2014). Přínos vzdělávacího oboru výtvarná výchova očima výtvarných pedagogů. *Pedagogika umění - Umění pedagogiky: aneb přínos oboru výtvarná výchova ke všeobecnému vzdělávání* (stránky 57-82). Ústí nad Labem: UJEP.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Targ, R. (2014). *Mimosmyslové vnímání: svět je jiný, než myslíme*. Liberec: Dialog.
- Třeštík, M. (2011). *Umění vnímat umění, guerilla writing about art*. Praha: Gasset.
- Uhl Skřivanová, V. a kol. (eds.). (2014). *Pedagogika umění - Umění pedagogiky: aneb přínos oboru výtvarná výchova ke všeobecnému vzdělávání*. Ústí nad Labem: UJEP.
- Uždil, J. (1974). *Výtvarný projev a výchova*. Praha: SPN.
- Uždil, J. (1988). *Mezi uměním a výchovou*. Praha: SPN.
- Vančát, J. (2000). *Tvorba vizuálního zobrazení, gnozeologický a komunikační aspekt výtvarného umění ve výtvarné výchově*. Praha: Karolinum.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Včelišová, K. (2018). Parafráze v tvorbě žáků osmiletého gymnázia. *Výtvarná výchova, Časopis pro výtvarnou výchovu a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*, stránky 52-65.
- Včelišová, K. (2018). Řeč řečená nevyslovená. *Logos ve výchově, umění a sportu*, 271-276.
- Wilson, M. (2017). *Jak číst současné umění: umění 21. století zblízka*. Zlín: Kniha Zlín.
- Zahrádka, P. (2010). Definice umění. *Estetika na přelomu milénia, Vybrané problémy současné estetiky* (stránky 15-38). Brno: Barristal & Principal.
- Zahrádka, P. (2010). *Estetika na přelomu milénia: Vybrané problémy současné estetiky*. Brno: Baristal & Principal.
- Zvěřina, J. (1971). *Výtvarné dílo jako znak*. Praha: Obelisk.
- Zicha, Z. (2014). *Vybrané otázky filozofie výchovy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Zikmundová, V. (ed.). (2006). *Rámcově vzdělávací programy a výtvarná výchova: Symposium České sekce INSEA*. Plzeň: ZČU

Elektronické zdroje:

- Atkinson, D. (17. Únor 2009). Výtvarná výchova ve škole: trcuhlení nad minulostí a začátek budoucnosti. Získáno 22. Červen 2020, z <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/3000/VYTVARNA-VYCHOVA-VE-SKOLE-TRUCHLENI-NAD-MINULOSTI-A-ZACATEK-BUDOUCNOSTI.html/>
- Benda, L. (1. Prosinec 2015). *On the Relationship between the Natural Sciences and the Humanities: Brockman's Concept of the "Third Culture" and its Criticism*. Získáno 10. Duben 2017, z E-LOGOS: <http://e-logos.vse.cz/doi/10.18267/j.e-logos.420.html>
- Dočkalová, P. (30. Prosinec 2019). *Učení pro 21. století*. Získáno 5. Březen 2020, z EDUin: <https://divoka-karta.eduin.cz/2019/12/30/petra-dockalova-uceni-pro-21-stoleti/>
- Hazuková, H. (7. Červenec 2006). Nová pojetí výtvarné výchovy, plán a výtvarné projekty. Získáno 9. Prosinec 2016, z <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/p/629/NOVA-POJETI-VYTVARNE-VYCHOVYPLAN-A-VYTVARNE-PROJEKTY.html/>
- Kvačková, R. (29. Prosinec 2019). *Kam směřuje české školství? Bude důležité zmenšit objem učiva, říká Jaromír Beran z ministerstva*. Získáno 5. Březen 2020, z Lidovky.cz: https://www.lidovky.cz/lide/kam-smeruje-ceske-skolstvi-bude-dulezite-zmensit-objem-uciva-rika-jaromir-beran-z-ministerstva-skols.A191218_170355_lide_krev
- Martin, K. (11.. Říjen 2013). *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*. Načteno z MŠMT: http://www.msmt.cz/file/16362_1_1/
- Mitchell, W. J. (26.. Únor 2009). *Vizuální gramotnost nebo gramotní vizuálnost*. Načteno z Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/3021/VIZUALNI-GRAMOTNOST-NEBO-GRAMOTNOSTNIVIZUALNOST.html/>
- Novák, M. (Leden 2012). *Mé vzpomínky na profesora Miloslava Petruska (15.10.1936 - 19.8.2012), spoluzakladatele FSV UK a jejího druhého děkana*. Získáno 10. Duben 2017, z ResearchGate: https://www.researchgate.net/publication/309556935_Me_vzpominky_na_profesor_a_Miloslava_Petruska
- Pastorová, M. (4. Srpen 2004). *Pojetí výtvarné výchovy v rámci vzdělávací oblasti Umění a kultura*. Získáno 30. Listopad 2015, z <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/g/43/POJETI-VYTVARNE-VYCHOVY-V-RAMCI-VZDELAVACI-OBLASTI-UMENI-A-KULTURA.htm/>
- Petrusek, M. (1. Říjen 2010). *Zygmunt Bauman: "tropika diskursu", slovo o pop-kultuře a spotřební společnosti epochy "tekuté modernity"*. Získáno 10. Duben 2017, z Sociologický časopis: https://esreview.soc.cas.cz/artkey/csr-201005-0005_zygmunt-bauman-the-tropics-of-discourse-a-word-on-pop-culture-and-the-consumer-society-in-the-era-of-liqui.php

Zdroje obrazových příloh:

Fotoarchív autorky, příp. zapůjčená autorská tvorba žáků

Zdroje obrazových předloh 2. dotazníkového šetření:

Aj Wei Wei. (2017) . *Zákon cesty*. Dostupný z: <http://kulturniprehledy.cz/aj-wej-wej-zakon-cesty/>

Hirst, D. (2007). *Saint Sebastin, Exquisite Pain* in Holzwarth, W. H. (2008). *Art now, A cutting-edge selection of today's most exciting artists*. Köln: Taschen. s. 155.

Man Ray. (1924). *Ingresovy housle* in Jánská, L. (2007). *Mezi obrazem a textem: Text a grafém v evropském a českém malířství*. Praha: Mladá Fronta. s. 56.

Lasovský, J. (2017). *Victoria Pragensis*. Dostupný z:
<https://ceskacenazaarchitekturu.cz/projekty/2018/victoria-pragensis-botanicky-labyrint/>

Neto, E. (2006). *The Léviatan Thot* in Holzwarth, W. H. (2008). *Art now, A cutting-edge selection of today's most exciting artists*. Köln: Taschen. s. 205.

Olaf, E. (2000). *The Royal Blood*. Dostupný z: <https://www.amazon.com/Erwin-Olaf-Silver-Second/dp/9090176241>

Velčovský, M. (2002). *Digi hodiny* in Fairs, M. (2007) *Design 21. století: nové ikony designu, od masového trhu k avantgardě*. Praha: Slovart. s. 265.

11. Přílohy

11.1. Obrazové přílohy



Obr. 42 – Výstava „Jak NeProPadnout“



Obr. 43 – Výstava „Jak NeProPadnout“



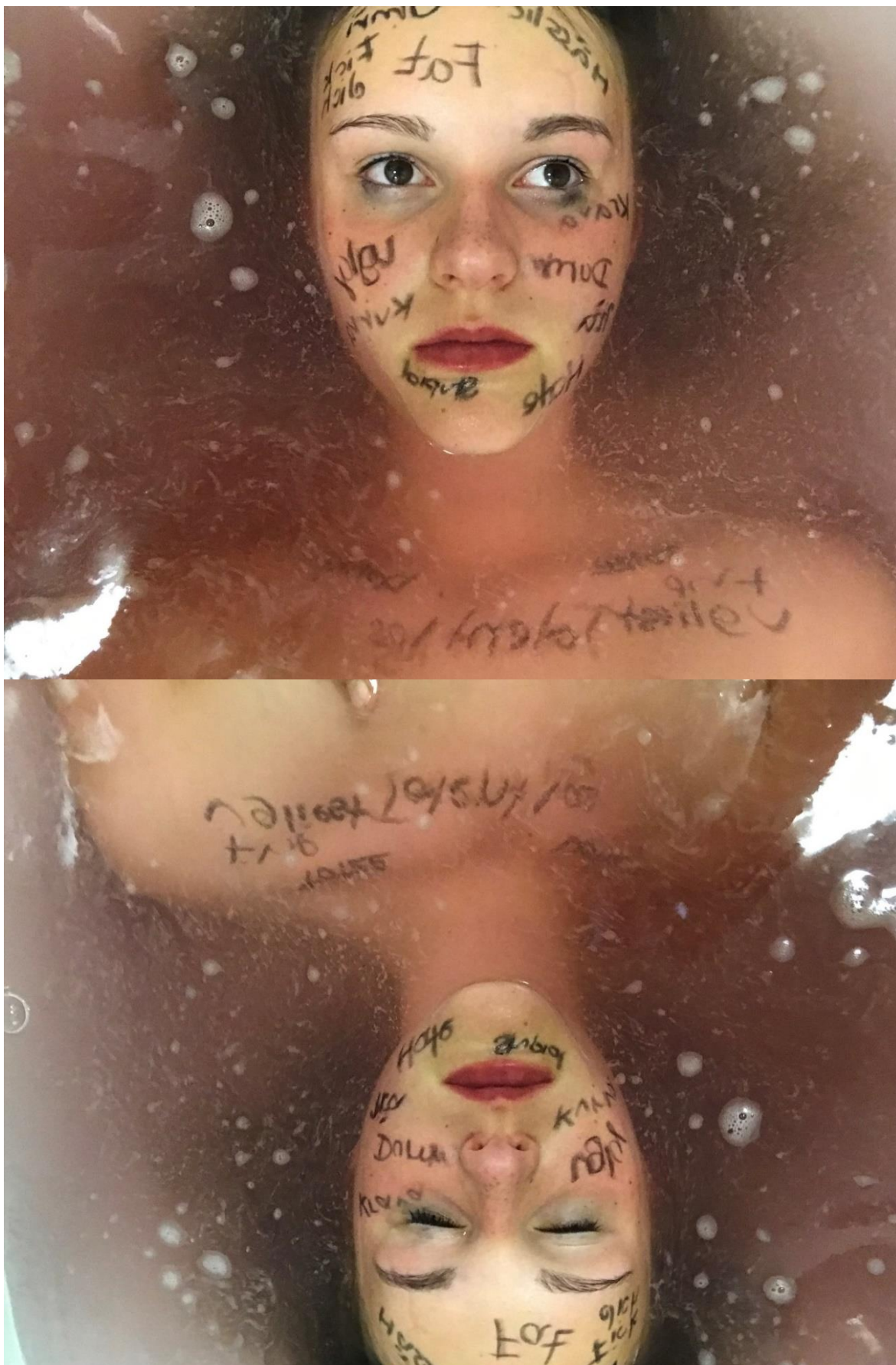
Obr. 44 – Výstava „Jak NeProPadnout“



Obr. 45 – Výstava „Jak NeProPadnout“



Obr. 46 –Kapři



Obr. 47 –Zadání tvorby fotografie „šikana“ (A.P., 4. ročník)



Obr. 48 – Jiné světy (O.V., 3. ročník)



Obr. 49 – Jiné světy (Z.K., 3. ročník)



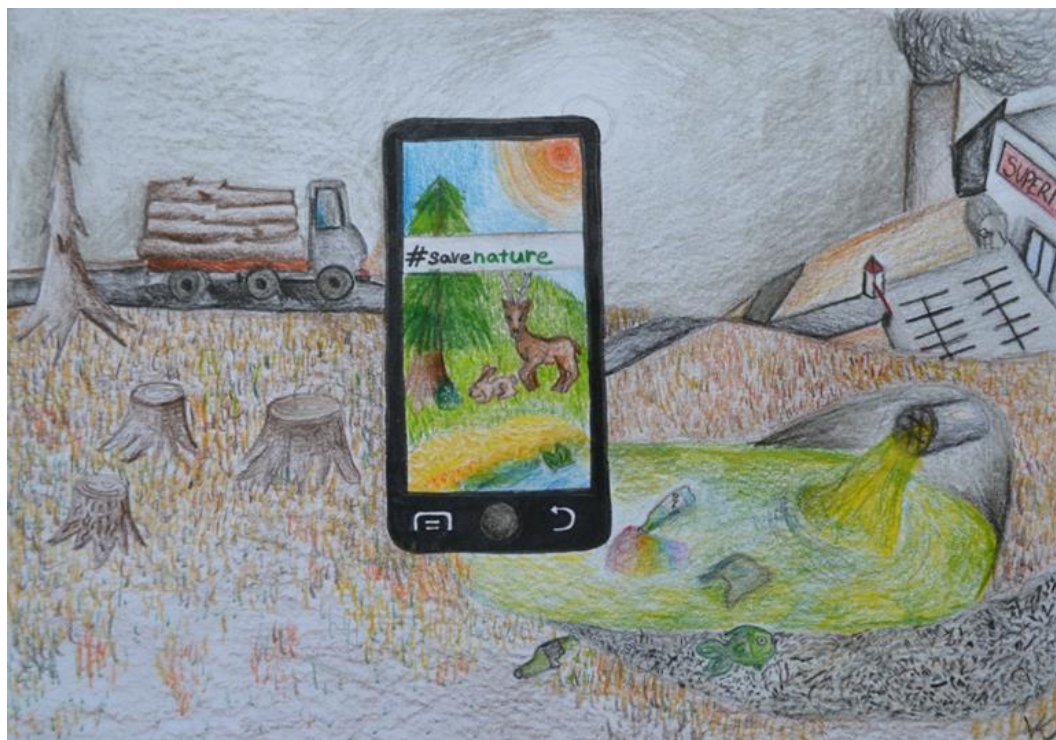
Obr. 50 – Jiné světy (O.S., 3. ročník)



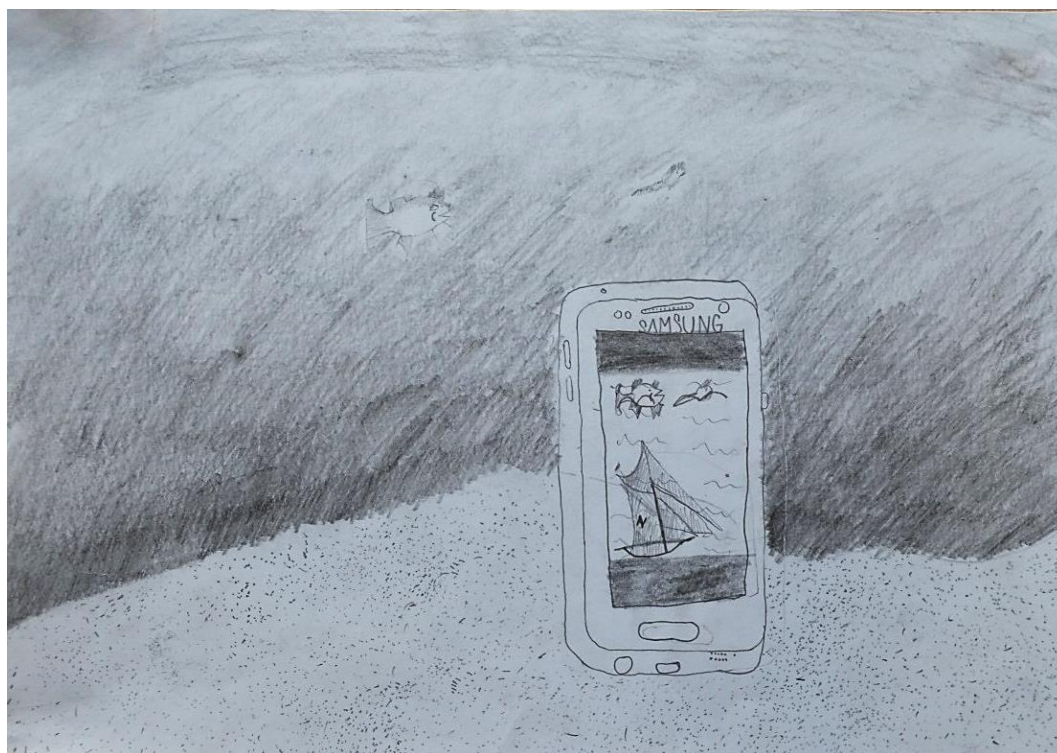
Obr. 51 – Jiné světy (S.Č., 3. ročník)



Obr. 52 -Jiné světy (E.F., 3. ročník)



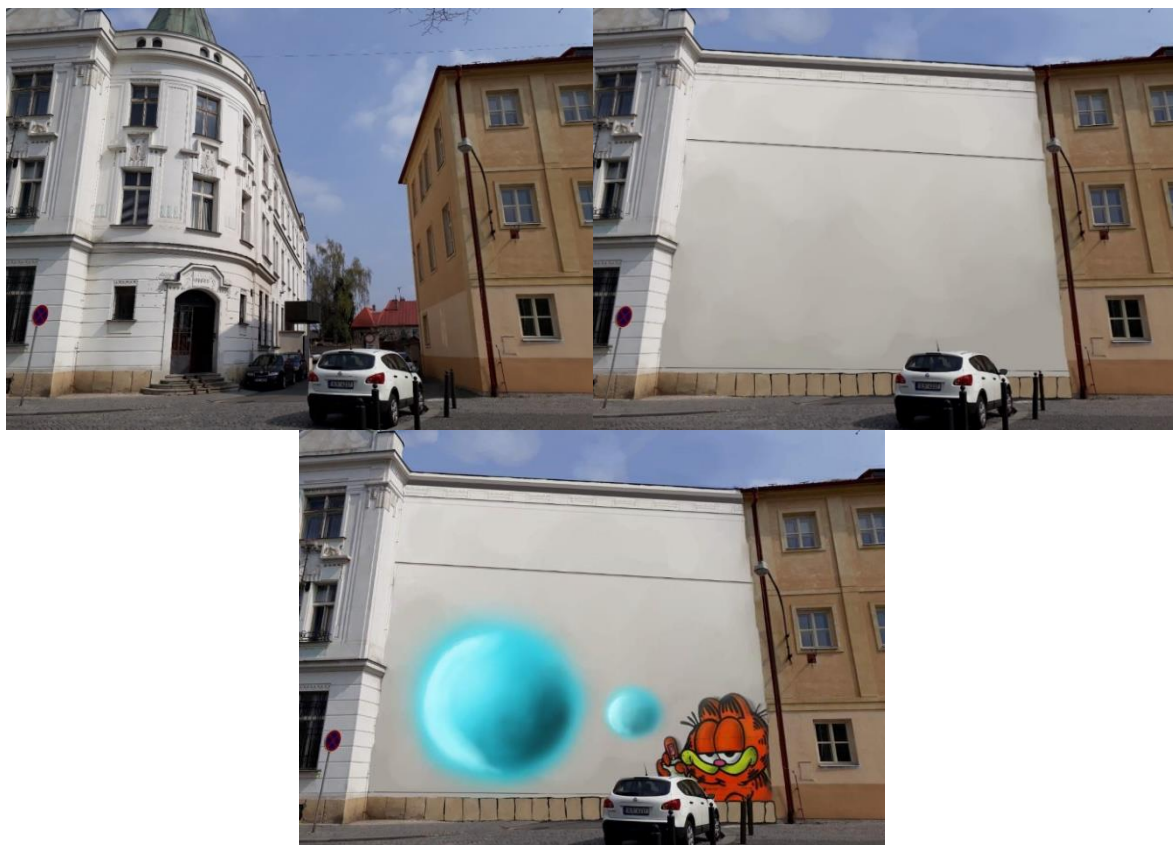
Obr. 53 –Zadání tvorby průšvih (V.K., 4. ročník)



Obr. 54 –Jiné světy (O.P., 3. ročník)



Obr. 55 – Zadání tvorby veřejný prostor (K.CH. a R.S., 4. ročník)



Obr. 56 –Zadání tvorby veřejný prostor (V.D., 4. ročník)



Obr. 57 a 58– Zadání tvorby veřejný prostor (vlevo Z.Š., vpravo E.P., 4. ročník)



Obr. 59 – Veřejný prostor (S.T. a E.M., 4. ročník)



Obr. 60 – Veřejný prostor (S.T. a E.M., 4. ročník)



Obr. 61 – Výtvarná řada dle P. Mondriana (žáci, 2. ročník)



Obr. 62 – Výtvarná řada dle P. Mondriana (žáci, 2. ročník)

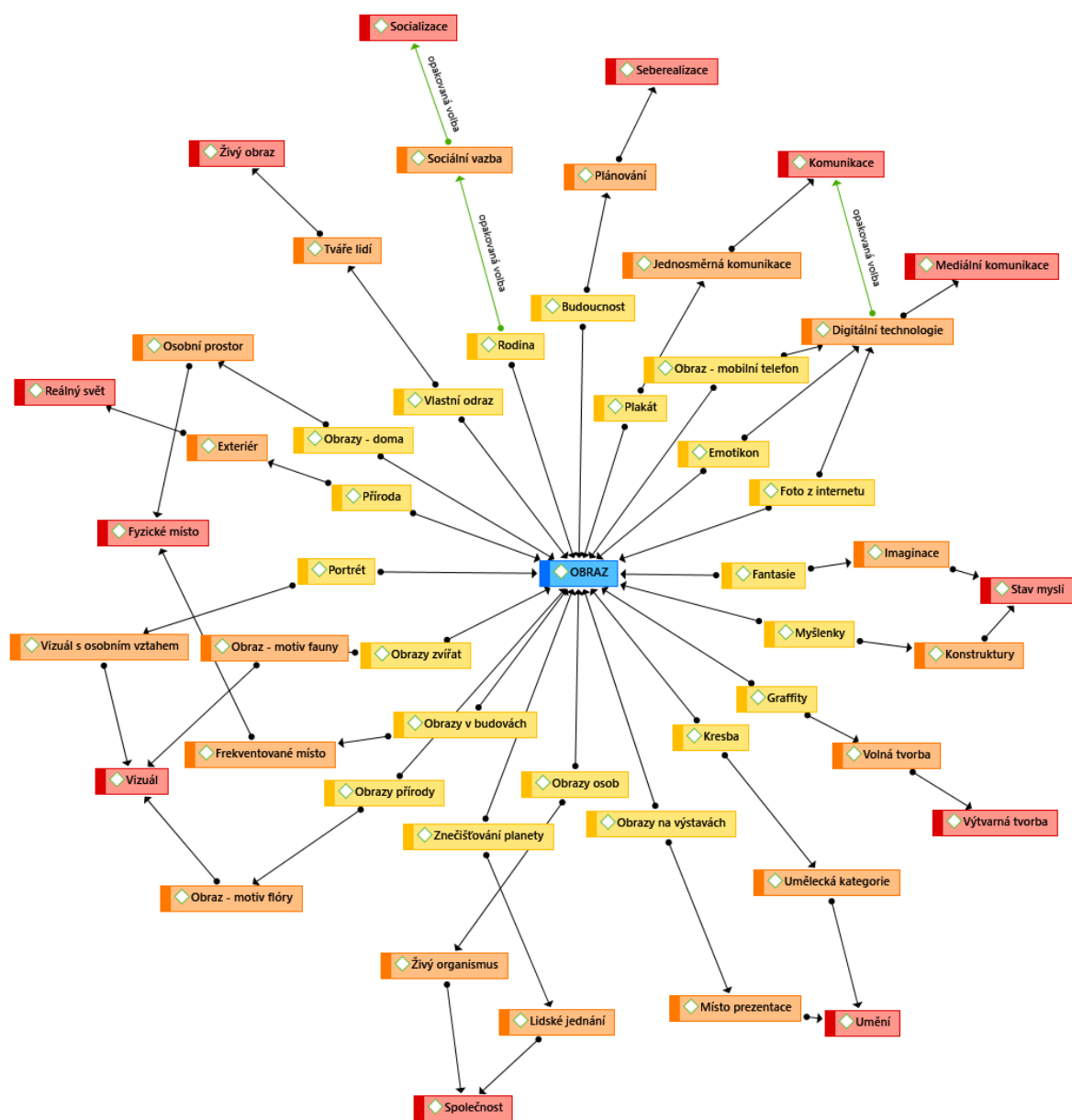


Obr. 63 – Výtvarné řady - části panelů výstavy JakNeProPadnout

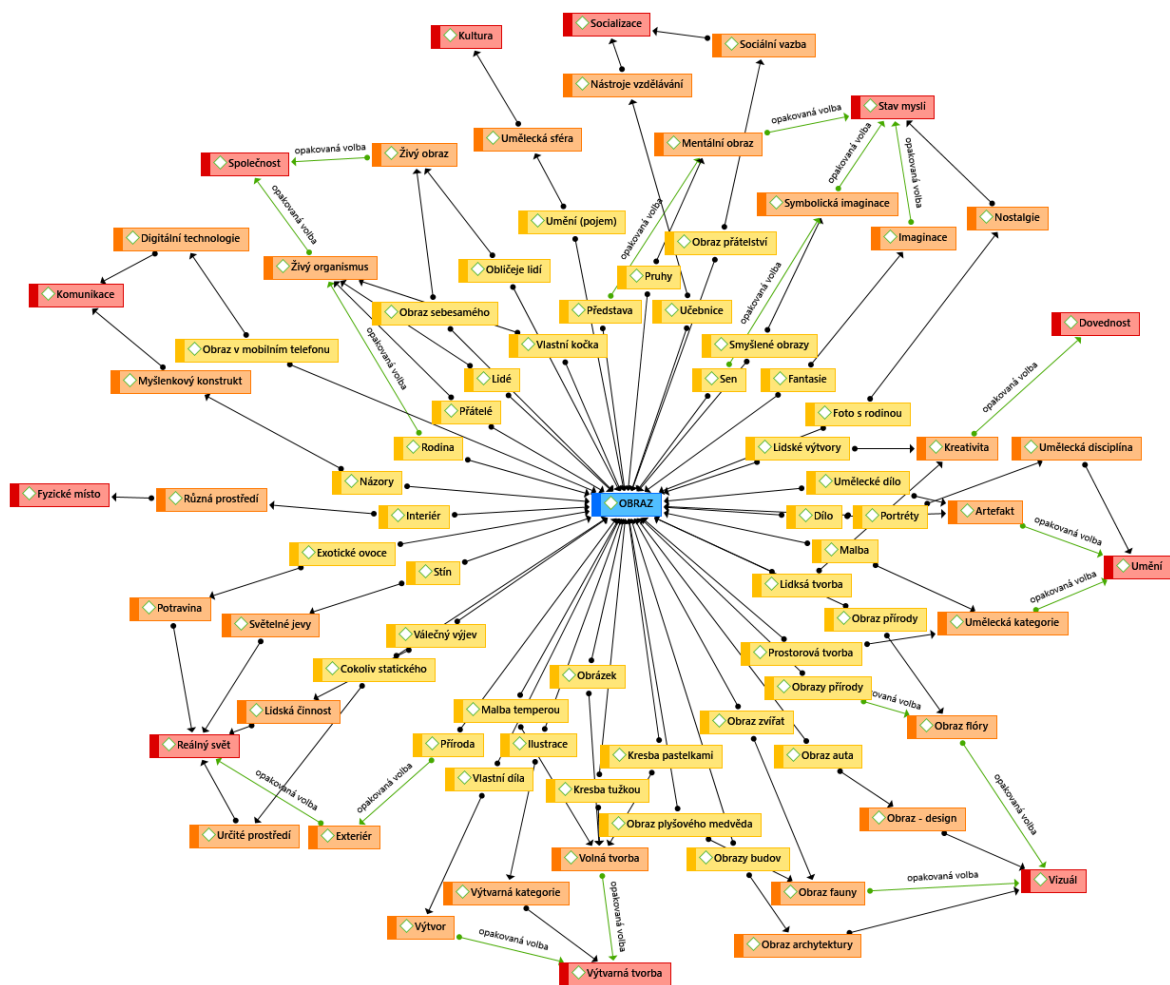
SDĚLENÍ				ZNAKY			
Statistika odpovědí Erwin Olaf, fotografie z The Royal Blood (1. otázka)				Statistika odpovědí Erwin Olaf, fotografie z The Royal Blood (2. otázka)			
Respondent	Věk	Napište, která čtyři slova vystihují sdělení, které Ty z obrazu vyčteš		Respondent	Věk	Vyhledej na fotografii modelky alespoň dva znaky, které dokážeš přisoudit konkrétní celosvětově zejména mediálně známé ženě	
Divka	16	Znak, smrt, popularita, osud		Divka	16	styl účesu, perlový náhrdelník	
Chlapec	16	Síla, odhodlanost, autorita, očekávání		Chlapec	16	Korunka, výrazné oči, šaty, rtěnka, krátké vlasy	
Chlapec	13	Síla, odhodlanost, disciplína, očekávání		Chlapec	13	Náhrdelník, modré oči, šaty, Účes, Náušnice	
Chlapec	17	Odhodlanost, dedikace, vznešlost, upřenost		Chlapec	17	Tiara, rána na ruce	
Divka	13	Nenávisť, odhodlanost, touha, čekání		Divka	13	Korunka, vlasy	
Divka	14	Sebevědomí, povýšenost, zlá královna, smutek		Divka	14	Účes, korunka, náhrdelník	
Divka	13	Síla, úmysl, kontrola, skrytá bolest		Divka	13	Tiara, svatební šat	
Chlapec	15	Neohroženost, odhodlanost, křehkost, vyzývavost		Chlapec	15	Nemám nejmenší tušení	
Divka	15	Povýšenost, sebevědomí, nepoddajnost, odhodlanost		Divka	15	Korunka, líčení a make-up, šperky	
Chlapec	13	Odhodlanost, moc, vyzývání, boj		Chlapec	13	Šperky, šaty, účes	
Divka	15	Náštvanost síla, odpovědnost, přisnost		Divka	15	Šaty, náušnice, účes	
Divka	16	Nafoukanost, odhodlanost, sebevědomí, pohled		Divka	16	Ordoza ve vlasech - korunka, náhrdelník, šaty	
Chlapec	15	princezna, osud, "Královská krev", příčina		Chlapec	15	Znak Mercedesu, ve kterém zemřela, Korunka a typický účes	
Divka	14	Odhodlanost, bolest vs. vytváření, zlost, upřenost		Divka	14	Korunka, znak auta na ruce-příčina smrti	
Divka	14	Odhodlanost, bolest, zlost, neobojnost		Divka	14	Korunka na hlavě, znak auta na ruce, což byla příčina smrti	
Divka	13	Bolest, nespokojenost, zrudnutí, pravidla		Divka	13	Typický účes, korunka	
Chlapec	14	Bolest, vyzývavost, nenávisť, odhodlanost		Chlapec	14	Korunka, Znak a krev na ruce	
Divka	14	Utrpení, koruna, nenávisť, sebevědomí		Divka	14	Říznutí na ruce, korunka	
Divka	14	Síla, Královská rodina, nenávisť, bolest		Divka	14	Korunka, bolest	
Divka	16	Nenávisť, zlost, žárlivost, žena		Divka	16	Šperk ve vlasech, tetování na ruce	
Divka	14	Odvalha, pomsta, bolest, osázení		Divka	14	Korunka, náhrdelník	
Divka	14	Nebezpečí, zřetění, vášnost, tajemství		Divka	14	Šperky, korunka, styl oblékání, postava (velmi hubená: bulimie)	
Divka	16	Bohatství, bolest, pycha, umění		Divka	16	Perly okolo krku, korunka ve vlasech	
Divka	14	Elita, dokonalost, vysoká očekávání, síla		Divka	14	Blondaté vlasy, modré oči, tvar obličej	
Divka	14	Síla, odhodlanost, síla, zranitelnost		Divka	14	Korunka - ženy mají větší práva oproti dávným dobám, takže můžeme být samy sobě královnou, poškozená ruka - vyjádření zranitelnosti, kterou ne každý bere jako samostatnost	
Divka	13	Síla, smrt, tragédie, bolest		Divka	13	Specifická tiara, královský titul	
Divka	17	Krása, smrt, kontrast, vznešlost		Divka	17	Šperky, účes	
Divka	16	Obvinění, pomsta, chůle, zdivot		Divka	16	Korunka, vlasy	
Divka	16	Zlost, pohrdání, vyzývavost, průbojnost		Divka	16	Korunka, šperk	
Chlapec	16	Moc, útočnost, touha, agresivita		Chlapec	16	Korunka, šaty, fezná rána na rameni	
Divka	13	Přisnost, panovačnost, bolest, krutost		Divka	13	Účes, korunka, náhrdelník	
Chlapec	16	Sebejistota, dokonalost, elegancie, nádhra		Chlapec	16	Účes, náhrdelník, náušnice	
Chlapec	14	Pyšnost, bohatství, smutek, království		Chlapec	14	Značka mercedesu na ruce, korunka	
Divka	16	Korunka, krev, Královna, sebejistota		Divka	16	Vlasy a celkový vzhled (obličej, tělo), korunka	
Chlapec	14	Zemská, zranění, bohatství, pyšnost		Chlapec	14	Značka mercedesu na ruce, šperky, korunka	
Divka	15	Krev, vytváření, rebelství, pomstychtivost		Divka	15	Typický účes, šperky, korunka	
Chlapec	17	Bolest, násilí, odolnost, nedůvěra		Chlapec	17	Šperky, znak automobilky	
Chlapec	13	Síla, odolnost, očekávání, touha		Chlapec	13	Krátké světlé vlasy, korunka	
Chlapec	14	Oddanost, rána, krása, bohatství		Chlapec	14	Mercedes na ruce, korunka	
Divka	14	sebejistota, krutost, panovačnost, chlad		Divka	14	Blondaté vlasy-účes, korunka	
Divka	14	Zlost, nenávisť, vřtek, bolest		Divka	14	Účes, líčení	
Chlapec	13	Elegantnost, zaujmutí, povýšení, nestydatost		Chlapec	13	Hodné líčení, hodné šperků	
Chlapec	14	Rezná rána, děsivý, mrtvý		Chlapec	14	Korunka, franění	
Chlapec	16	Nepřijemné, náhoda, bohatství, brutalita		Chlapec	16	Značka auta, korunka	
Chlapec	16	Odměřenost, zlost, chlad, bolest		Chlapec	16	Obličej, korunka	
Divka	14	Princezna, zranění, šaty, odhodlanost		Divka	14	Účes, doplňky	
Chlapec	17	Vražda, strach, agrese, hrozba		Chlapec	17	Korunka, náhrdelník	
Chlapec	14	Strach, krvelačnost, bojovnost, bolest		Chlapec	14	Korunka, šátek	
Chlapec	14	Chlad, krása, bolest, nedostupnost		Chlapec	14	Tiara, pohled	
Divka	16	Smrt, moc, nehoda, nevypočitatelnost		Divka	16	Tento konkrétní účes s korunkou, znak mercedesu v její ruce	
Divka	17	Odhodlanost, statečnost, respekt, zmar		Divka	17	Část loga značky Mercedes na paži a korunka s účesem	
Divka	13	Upřenost, bolest, zlost, krása		Divka	13	Korunka, znak mercedesu	
Chlapec	14	Krása, něžnost, zranitelnost, smutek		Chlapec	14	Krátké blondaté vlasy, čelenka	
Divka	16	Smrt, buržoazie, Diana, syrovost		Divka	16	Korunka, náhrdelník	
Chlapec	14	Odhodlanost, boj, utrpení, vznešlost		Chlapec	14	Korunka, náhrdelník	
Divka	16	Násilí, útok, zaujetí, pocta		Divka	16	Korunka, účes	
Chlapec	15	Bolest, agresivita, serióznost, krása		Chlapec	15	Korunka, zranění	
Chlapec	14	Královna, výraz, šperky, bolest		Chlapec	14	Nevím	
Chlapec	16	Nadřazenost, vyzývavost, krása, důstojnost		Chlapec	16	Korunka, stříh účesu	
Divka	16	Bolest, dominance, křehkost, krása		Divka	16	Má sčesané vlasy do jejího typického účesu, šperky	
Divka	14	Bohatství, nadřazenost, čistota, nedůvěra		Divka	14	Na paži- logo Mercedes (auto ve kterém měla nehodu, poté zemřela), charakteristický účes, korunka	
Divka	16	Princezna, fezná žena, znak Mercedesu, účes z minulého století		Divka	16	Z ramene jí teče krev a je tam i znak Mercedesu, korunka - je tedy z královské rodiny	
Divka	16	Smutek, zmar, bohatství, krása		Divka	16	Má blond vlasy, korunku a je to princezna Diana	
Chlapec	14	Zlost, krev, bohatství, krása		Chlapec	14	Blondaté vlasy, modré oči	
Chlapec	17	Dominance, bolest, arogance, zrada		Chlapec	17	Světlé, krátce zastřižené vlasy a diadém	
Divka	14	Pohrdání, vřtek, pomstychtivost, vznešlost		Divka	14	Blond vlasy, šperky	
Divka	16	Namýdlenost, krása, bohatství, fixovanost		Divka	16	Krátké blondaté vlasy, stříhý protáhly obličej	
Chlapec	14	Krása, neštěstí, vřtek, smůla		Chlapec	14	Účes, korunka, náhrdelník	
Divka	16	Krása, vznešlost, soustředění, čistota		Divka	16	Korunka, vlasy	
Divka	16	Vřtek, vznešlost, touha po pomstě, křehkost		Divka	16	Perlový náhrdelník, korunka a účes	
Divka	13	Zlost, krutost, ego, krása		Divka	13	Tvar obličej a korunka a účes	
Chlapec	16	Královský, bolest, nevinnost, nehoda		Chlapec	16	Logo Mercedes (auto, ve kterém osoba jela během nehody), korunka, účes	

Obr. 64 – ukázka otevřeného kódování odpovědí k vizuálu Di (Erwin Olaf)

11.2. Diagramové přílohy



Obrázek č. 54 – Diagram dívky 11 let

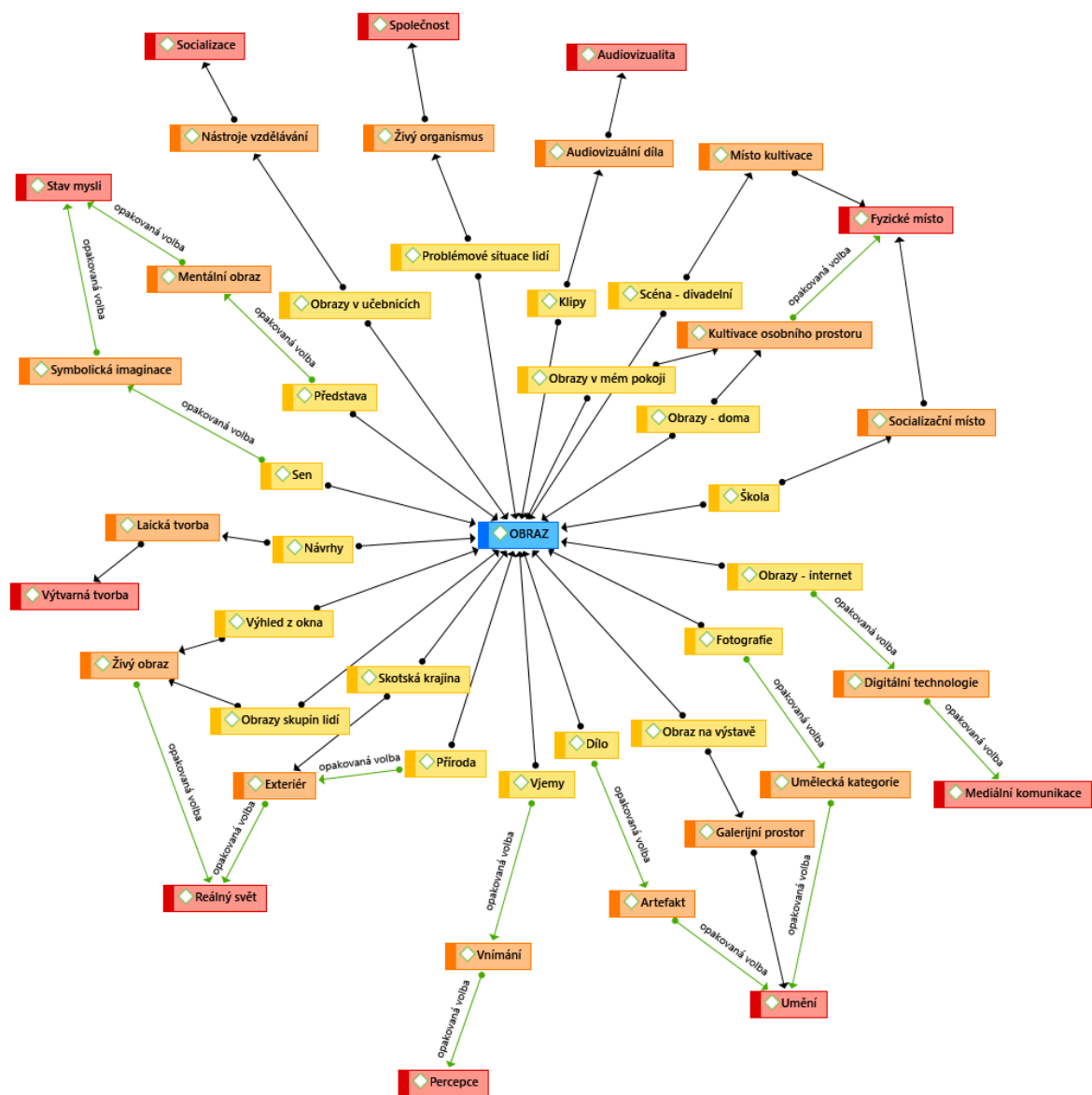


Obrázek č. 55 – Diagram dívky 12 let

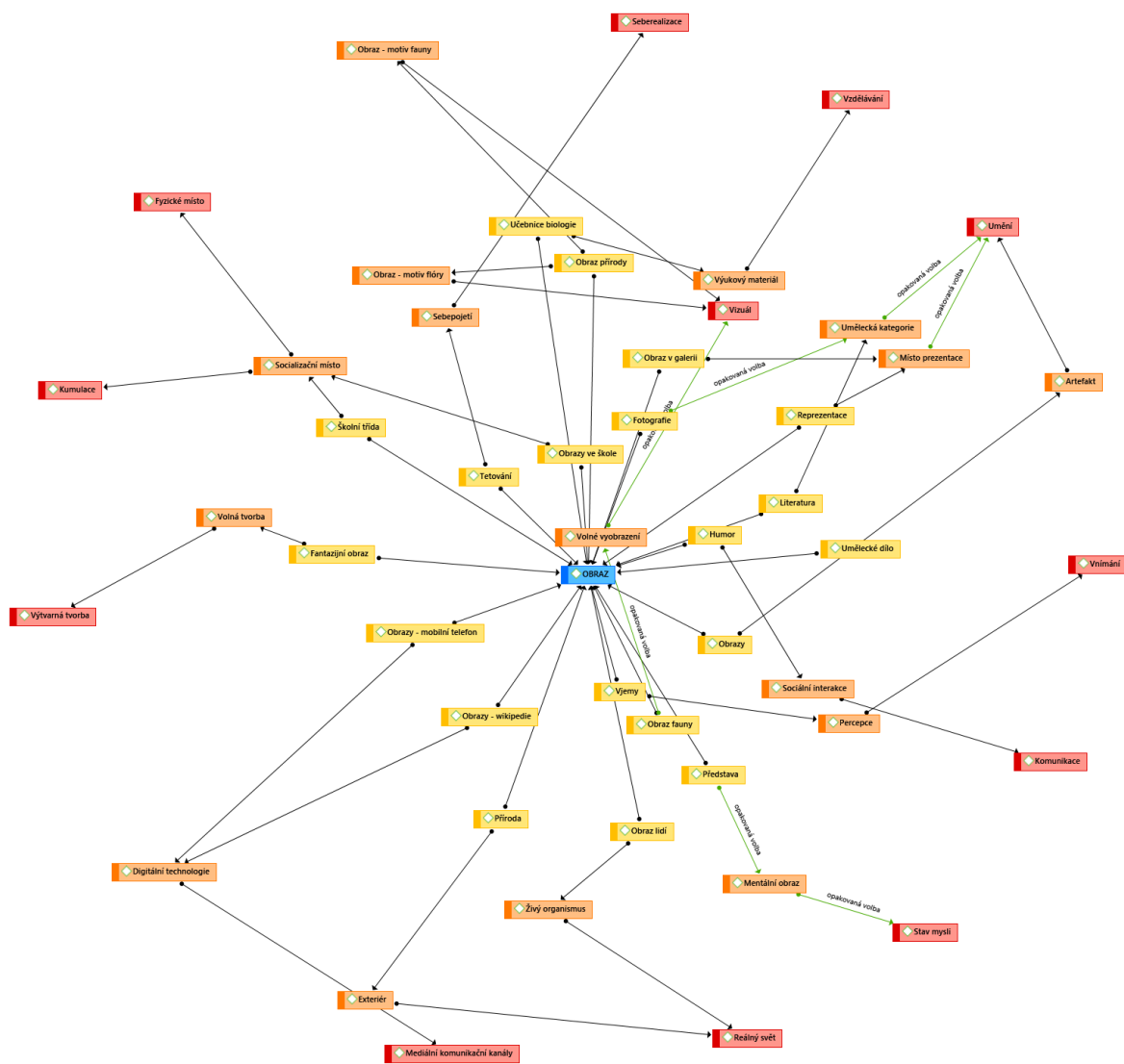








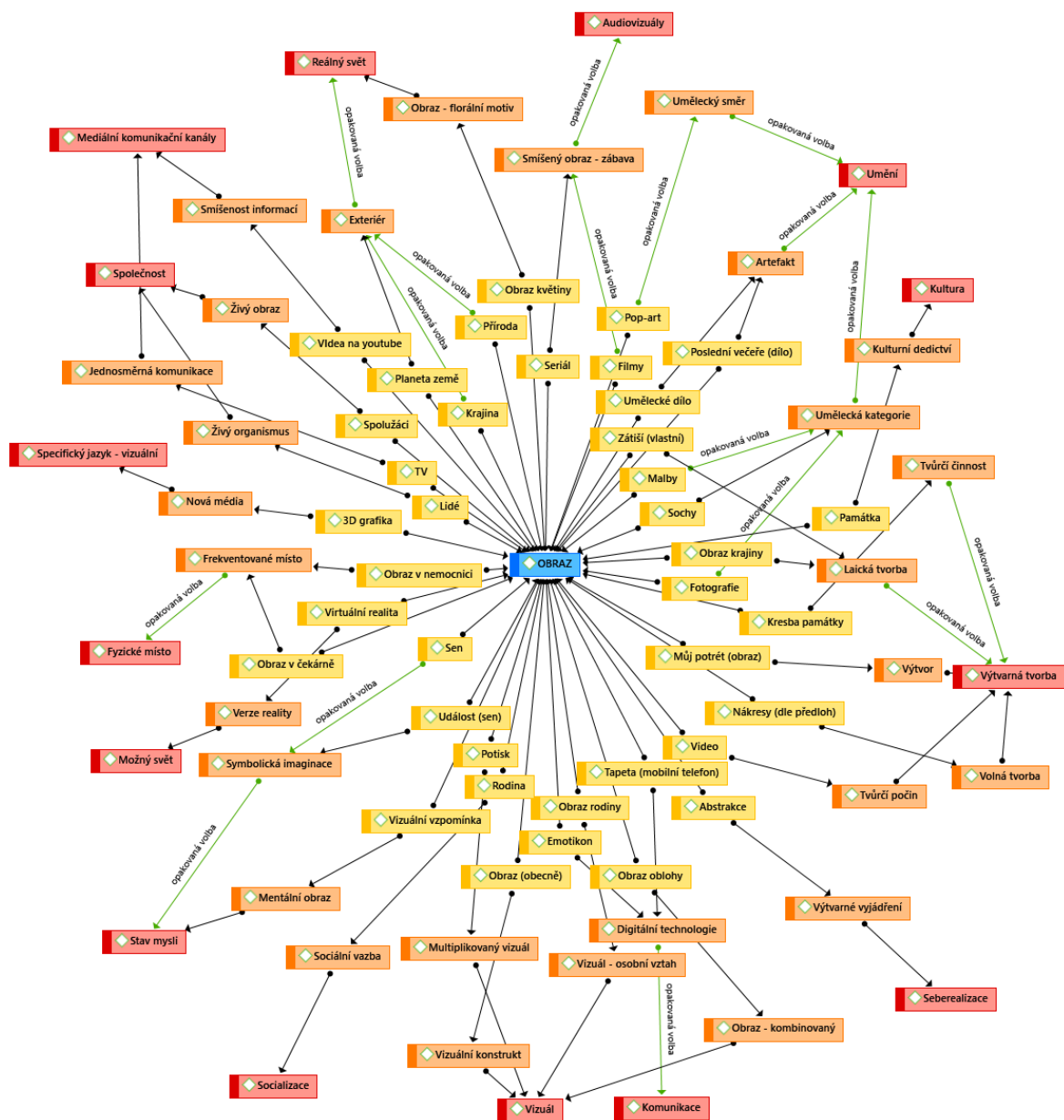
Obrázek č. 59 – Diagram dívky 17 let



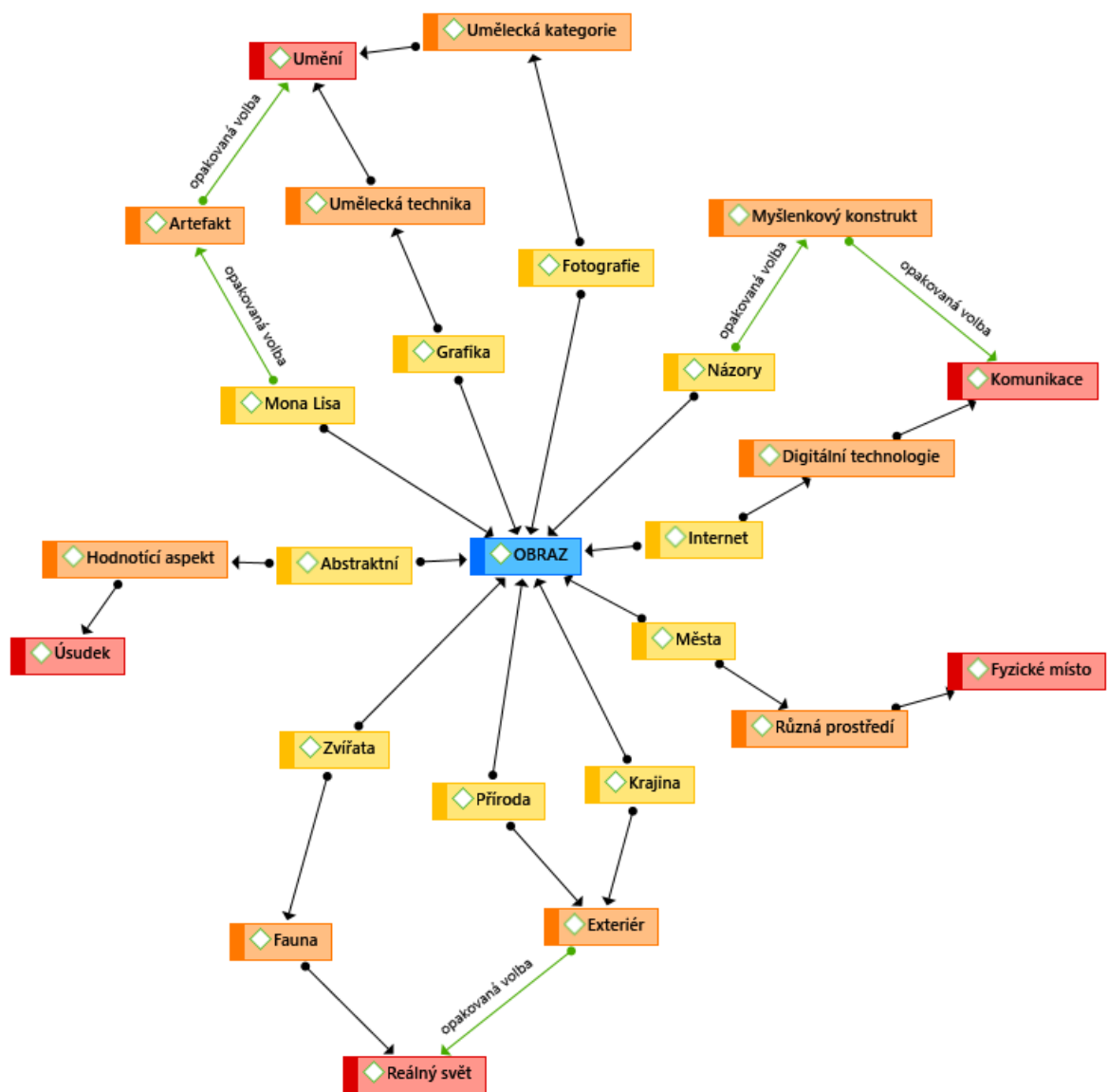
Obrázek č. 60 – Diagram dívky 18 let



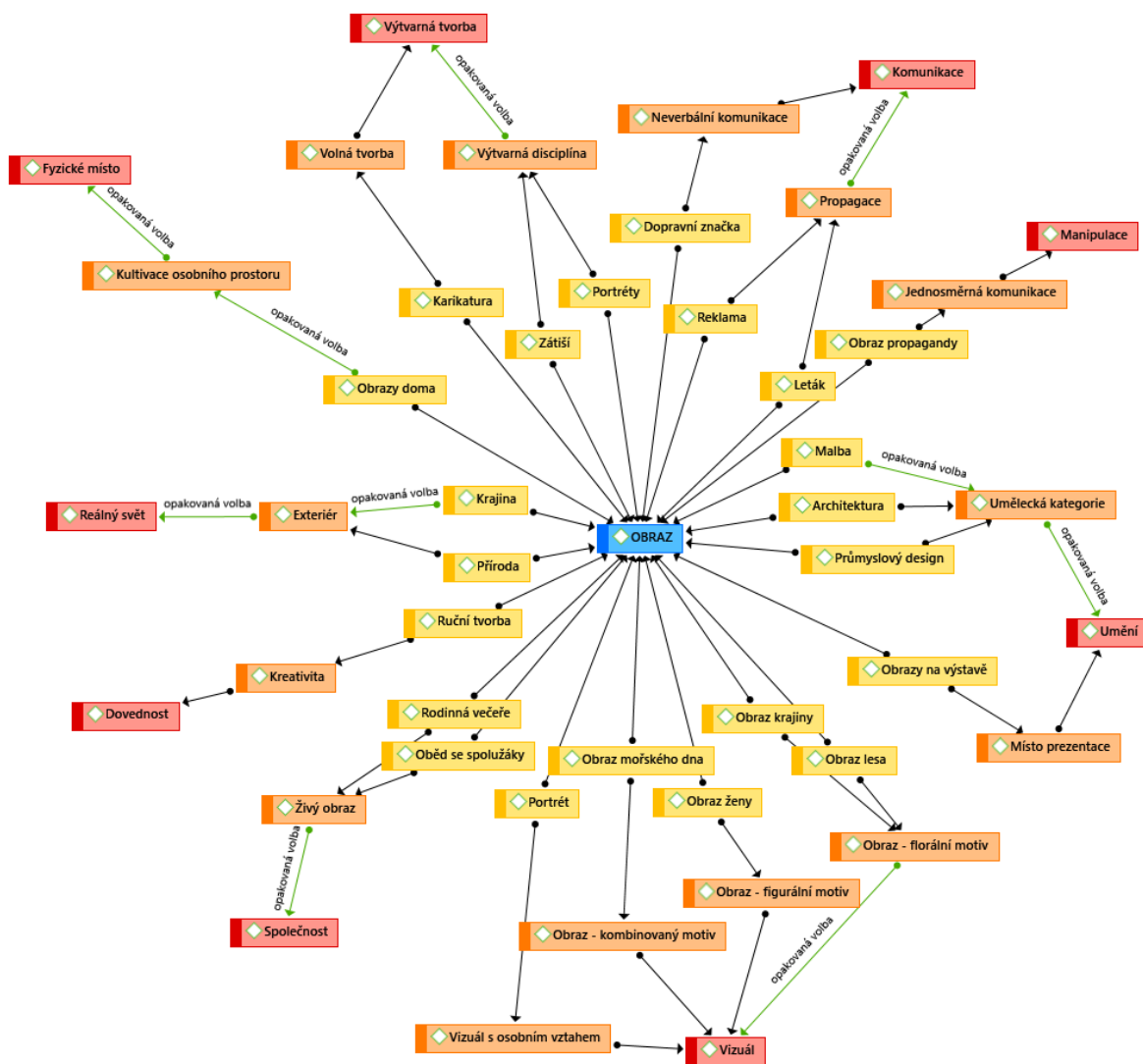
Obrázek č. 61 – Diagram chlapci 11 let



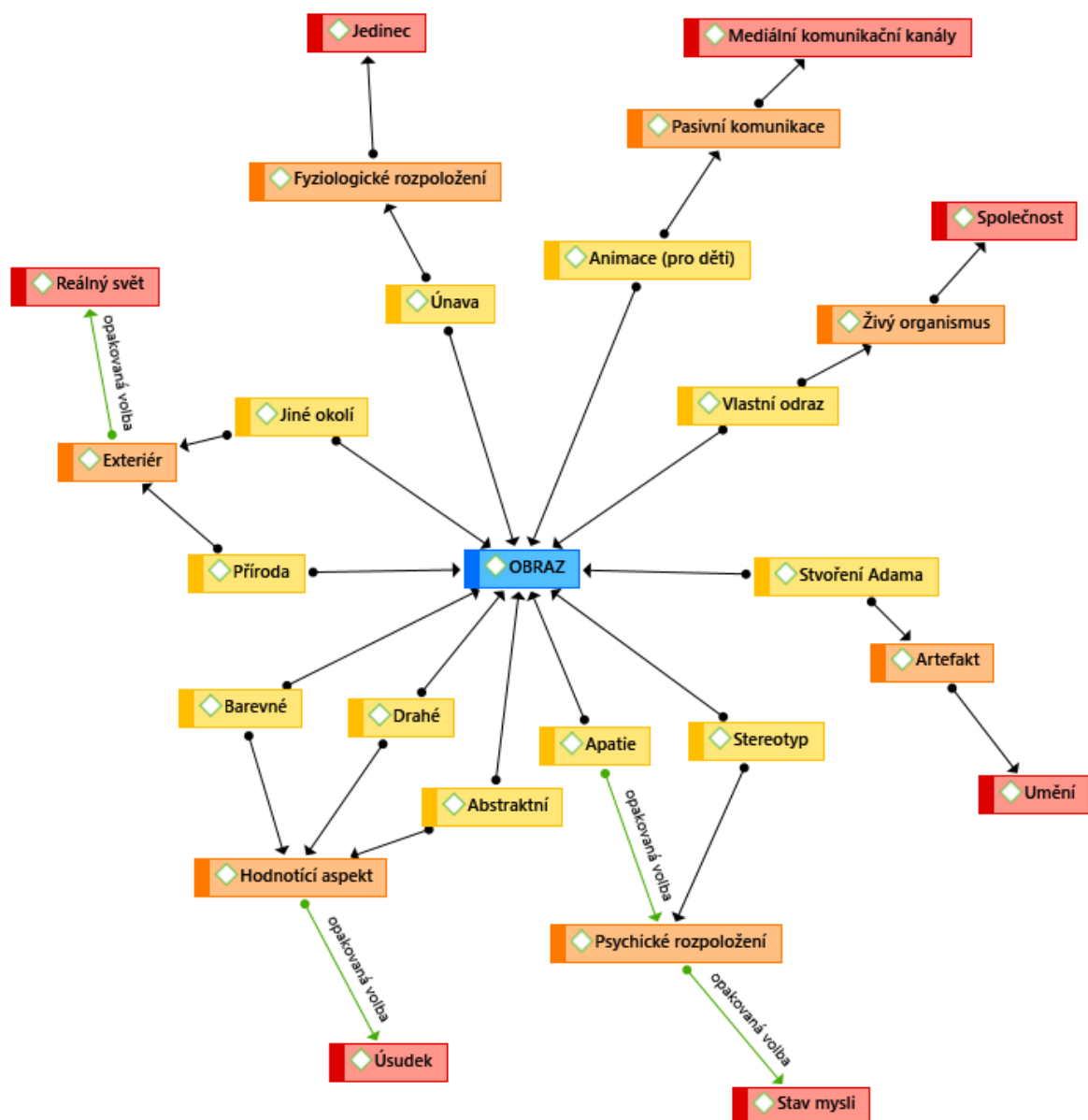
Obrázek č. 62 – Diagram chlapce 12 let



Obrázek č. 63 – Diagram chlapci 13 let



Obrázek č. 64 – Diagram chlapci 14 let



Obrázek č. 65 – Diagram chlapci 16 let



11.2.1. Seznam kódů

- 3D
- 3D grafika
- Abstrakce
- Abstraktní
- Abstraktní obraz
- Animace (manga)
- Animace (pro děti)
- Apatie
- Architektura
- Barevné
- Budoucnost
- Cokoliv statického
- Dětství
- Dílo
- Divadelní scéna
- Domácí prostředí
- Domov
- Dopravní značka
- Drahé
- Emotikon
- Exotické ovoce
- Fantasie
- Fantazijní obraz
- Filmy
- Foto s rodinou
- Foto z internetu
- Fotografie
- Fotografie místa
- Fraktál
- Graffity
- Grafika
- Hmota
- Hudba
- Humor
- Ilustrace
- Interiér
- Internet
- Jiné okolí
- Karikatura
- Klipy
- Krajina
- Kresba památky
- Kresba pastelkami
- Kresba tužkou
- Kresby
- Květy
- Leták
- Lidé
- Lidské výtvary
- Lidská tvorba
- Literatura
- Má tvorba
- Malba
- Malba temperou
- Malby
- Města
- Minulost
- Mona Lisa
- Můj portrét (obraz)
- Myšlenky
- Nákrsky (dle předloh)
- Naše třída
- Návrhy
- Názory
- Oběd se spolužáky
- Oblíbené místo
- Obličej lidí
- Obraz - mobilní telefon
- Obraz - virtuální realita
- Obraz - výklad učiva
- Obraz (obecně)
- Obraz auta
- Obraz fauny
- Obraz krajiny
- Obraz květin
- Obraz květiny
- Obraz lesa
- Obraz lidí
- Obraz městského ruchu
- Obraz místa
- Obraz moře
- Obraz mořského dna
- Obraz na výstavě
- Obraz oblohy
- Obraz periferie města
- Obraz plyšového medvěda
- Obraz propagandy
- Obraz přírody
- Obraz rodiny
- Obraz sebesamého
- Obraz školy
- Obraz štěstí
- Obraz v čekárně
- Obraz v galerii
- Obraz v mobilním telefonu
- Obraz v nemocnici
- Obraz zvířat
- Obraz ženy
- Obrázek
- Obrazy
- Obrazy - doma
- Obrazy - doma (abstraktní)
- Obrazy - internet
- Obrazy - mobilní telefon
- Obrazy - PC
- Obrazy - svět kolem
- Obrazy - wikipedie
- Obrazy budov
- Obrazy doma
- Obrazy na chodbách
- Obrazy na výstavách
- Obrazy na výstavě
- Obrazy osob
- Obrazy přátelství
- Obrazy přírody
- Obrazy skupin lidí
- Obrazy v budovách
- Obrazy v jídelně
- Obrazy v mém pokoji
- Obrazy v mobilním telefonu
- Obrazy v učebně
- Obrazy v učebnicích
- Obrazy ve škole
- Obrazy ve třídě
- Obrazy z digitální hry
- Obrazy zvířat
- Odraz sebe
- Odraz v zrcadle
- Oheň
- Památka
- Plakát
- Planeta země

- Pop-art
- Portrét
- Portréty
- Poslední večeře (dílo)
- Potisk
- Problémové situace lidí
- Prostorová tvorba
- Pruhy
- Průmyslový design
- Přátelé
- Představa
- Příroda

- Reklama
- Reprezentace
- Rodina
- Rodinná večeře
- Ruční tvorba
- Scéna - divadelní
- Scénérie
- Sen
- Seriál
- Skotská krajina
- Slunečnice
- Smyšlené obrazy
- Sochy
- Sourozenec
- Spolužáci
- Stereotyp
- Stín
- Stvoření Adama
- Škola
- Školní třída
- Tapeta (mobilní telefon)
- Techno-obraz
- Tetování
- TV
- Tváře lidí
- Učebnice
- Učebnice biologie
- Učitelé
- Událost (sen)
- UFO
- Umělecké dílo
- Umění (pojem)

- Umučení Krista
- Únava
- Válečný výjev
- Vesmír
- Video na youtube
- Video
- Virtuální realita
- Vizuální vzpomínka
- Vjemy
- Vlastní díla
- Vlastní kočka
- Vlastní odraz

- Vlastní tvorba
- Voda
- Vtipné obrazy
- Vůně
- Výhled z okna
- Výkřik
- Výtvary studentů
- Vzpomínka
- Whistlerova matka
- Zátíší
- Zátíší (vlastní)
- Znečišťování planety
- Zvířata
- Artefakt
- Audiovizuální díla
- Citový vztah k místu
- Digitální technologie
- Exteriér
- Fauna
- Frekventované místo
- Fyzický obraz
- Fyziologické rozpoložení
- Galerijní prostor
- Hodnotící aspekt
- Humor
- Imaginace
- Interiér
- Jednosměrná komunikace
- Konstrukty
- Kreativita
- Kultivace osobního prostoru
- Kulturní dědictví

- Kulturní místo
- Laická tvorba
- Látka
- Lidská činnost
- Lidské jednání
- Mentální obraz
- Mentální obraz
- Mentální obraz
- Místo kultivace
- Místo prezentace
- Místo s osobním vztahem
- Místo s pravidelnou návštěvností
- Multiplikovaný vizuál
- Myšlenkový konstrukt
- Myšlenkový kontrakt
- Nástroje vzdělávání
- Neverbální komunikace
- Nostalgie
- Nová média
- Obousměrná komunikace
- Obraz - design
- Obraz - figurální motiv
- Obraz - florální motiv
- Obraz - fyzické místo
- Obraz - imaginace
- Obraz - kombinovaný
- Obraz - kombinovaný motiv
- Obraz - motiv fauny
- Obraz - motiv flóry
- Obraz architektury
- Obraz fauny
- Obraz flóry
- Osobní prostor
- Paměťové obrazy
- Pasivní komunikace
- Percepce
- Plánování
- Potravina
- Propagace
- Propagační grafika
- Prostor
- Prostorová tvorba
- Psychické rozpoložení
- Různá prostředí

- Sebepojetí
- Smíšenost informací
- Smíšený obraz - zábava
- Socializační místo
- Sociální interakce
- Sociální vazba
- Světelné jevy
- Symbolická imaginace
- Tváře lidí
- Tvůrčí činnost
- Tvůrčí počín
- Umělecká disciplína
- Umělecká kategorie
- Umělecká sféra
- Umělecká technika
- Umělecký směr
- Určité prostředí
- Verze reality
- Virtuální realita
- Vizuál - osobní vztah
- Vizuál s osobním vztahem
- Vizuální konstrukt
- Vjemový konstrukt
- Vnímání
- Vnímaný obraz
- Volná tvorba
- Volné vyobrazení
- Výtvarná disciplína
- Výtvarná kategorie
- Výtvarné vyjádření
- Výtvar
- Výukový materiál
- Vzor
- Živel
- Živý obraz
- Živý organismus
- Audiovizualita
- Audiovizuály
- Digitální technologie
- Dovednost
- Exaktní vědy
- Fyzické místo
- Jedinec
- Komunikace
- Kultura
- Kumulace
- Manipulace
- Mediální komunikace
- Mediální komunikační kanály
- Možný svět
- Percepce
- Reálný svět
- Seberealizace
- Socializace
- Specifický jazyk - vizuální
- Společnost
- Stav mysli
- Umění
- Úsudek
- Vizuál
- Vnímání
- Výtvarná tvorba
- Vzdělávání
- Živý obraz
- OBRAZ

11.1. Tabulkové přílohy

Tabulka č. 1 – Vyhodnocení dle preference (nejnižší hodnota udává nejvyšší shodu – preferovanost)

Chlapci respondenti	11 let	12 let	13 let	14 let	16 let	17 let	18 let
Představa	0,100	0,112	0,057	0,140	0,107	0,094	0,099
Umělecké dílo	0,107	0,076	0,093	0,078	0,089	0,101	0,144
Sen	0,143	0,141	0,143	0,195	0,170	0,140	0,180
Cokoliv, o čem někdo řekne, že je to obraz	0,193	0,196	0,207	0,172	0,188	0,172	0,198
Vše, co vidím	0,114	0,143	0,150	0,120	0,125	0,159	0,090
Jakékoliv dílo, které vidím	0,157	0,121	0,157	0,133	0,143	0,159	0,162
Cokoliv statického – nehybného – beze změn	0,186	0,212	0,193	0,162	0,179	0,175	0,126

Tabulka č. 2 – Vyhodnocení dle preference (nejnižší hodnota udává nejvyšší shodu – preferovanost)

Dívky respondentky	11 let	12 let	13 let	14 let	16 let	17 let	18 let
Představa	0,071	0,086	0,100	0,125	0,092	0,084	0,123
Umělecké dílo	0,117	0,111	0,075	0,074	0,143	0,084	0,063
Sen	0,117	0,118	0,175	0,161	0,158	0,153	0,151
Cokoliv, o čem někdo řekne, že je to obraz	0,158	0,216	0,143	0,175	0,214	0,185	0,234
Vše, co vidím	0,204	0,141	0,157	0,154	0,082	0,107	0,079
Jakékoliv dílo, které vidím	0,148	0,154	0,154	0,146	0,163	0,172	0,167
Cokoliv statického - nehybného - beze změn	0,184	0,173	0,196	0,165	0,148	0,214	0,183

Man Ray, Ignésovy housle, 1924



Tabulka č. 3a - Statistika odpovědí Man Ray, Ignosovy housle (1. otázka)		
Respondent	Věk	Napiš slovy, popř. souslovími (1 – 5) představy, které Tě napadají při pozorování upravené fotografie.
Dívka	16	Podřadnost ženy/ má být jako housle, takhle je to zbytečně moc nahé
Chlapec	16	Představuji si pod tímto dílem to, že žena je rozdrnčená, ale ne natolik aby nebyla dostup
Chlapec	13	Viola
Chlapec	17	Zneuctění
Dívka	13	Hudba,housle
Dívka	14	žena, housle, nahota, stud, smutek
Dívka	13	Dva významy, žena, housle, tmavé pozadí, světlá postava
Chlapec	15	Nemoderní,umělecký,ohalený,odvážný,ženský
Dívka	15	Tělo je nástrojem
Chlapec	13	Umění, hudba, historie
Dívka	15	nástroj, žena, ovládaná
Dívka	16	Housle, hudba, umění, fotografie
Chlapec	15	Tělo jako nástroj, intimnost, múza, narušení soukromí, stud
Dívka	14	Housle,hudba,nevinnost
Dívka	14	Housle,hudba,ženská krása
Dívka	13	Hudební nástroj - housle
Chlapec	14	Černobílo, znaky podobné těm na houslích.lázne
Dívka	14	Žena, nahota, odkrytí, tetování, černobílo
Dívka	14	Žena, housle, pozadí, stíny, turban
Dívka	16	Žena, znak na zádech, nahota, umění, nešťastnost
Dívka	14	Znaky,Nahota,Turban,Smutek,Nenávist
Dívka	14	Umění, nahota, žena, hudba, plátno
Dívka	16	Pýcha mužů, chtěné umění
Dívka	14	ženská síla, odhalení, dotýkání se ženského těla, nástroj
Dívka	14	nástroj, ladnost, preciznost, zranitelnost, ostražitost
Dívka	13	poezie, hudba
Dívka	17	Ženství, tajemno, hudba
Dívka	16	Fascinující, na první pohled nic neřikající, nápaditý, minimalistický
Dívka	16	Erotika, svůdnost
Chlapec	16	Temno, hudba, nahota
Dívka	13	Ženskost, tvar houslí v těle ženy, romantika, klid, chlad
Chlapec	16	Nahota, lidské tělo
Chlapec	14	Housle, jednoduchost ,žena
Dívka	16	Ženskost, hudba, láska
Chlapec	14	Soukromí, housle, jednoduchost
Dívka	15	Cello, křivky, očekávání, múza
Chlapec	17	kontrabas, hudba, znechucení
Chlapec	13	Vztah k hudbě, stud
Chlapec	14	Housle, krása, skromnost
Dívka	14	Chlad, smutek, klid, tvar houslí, jednoduchost
Dívka	14	housle
Chlapec	13	Housle, nahota, tvar
Chlapec	14	Housle, černo-bílý, starý
Chlapec	16	hudba, postižení, nahota
Chlapec	16	Zvláštnost, něžnost
Dívka	14	Housle, Turecko
Chlapec	17	Soulad, čistota
Chlapec	14	Retrospektiva
Chlapec	14	housle, kytara
Dívka	16	Nástroj, žena, hudba
Dívka	17	ženskost, něžnost, vášeň, hudba, cit
Dívka	13	Housle, žena, odhalení, nahota, tetování
Chlapec	14	Hudební nástroj, basa, oblé tvary
Dívka	16	Housle, elegance, cizina, kult
Chlapec	14	Prostý, otevřený, přirozený, lidský
Dívka	16	Zasahující, znepokující, ale přesto zajímavé
Chlapec	15	housle
Chlapec	14	Housle, tělo
Chlapec	16	Rozpracované housle nebo viola, prostě smičkový nástroj. Žena s tetováním.
Dívka	16	tetování na zádech, žena pochází z dalšího východu, housle
Dívka	14	Hudební nástroj, housle, exotika, starobylé
Dívka	16	Je to divný. Proč má ta paní na zádech ty věci, co jsou na houslích?
Dívka	16	Islám, práva žen, hudba
Chlapec	14	Housle, Žena s tetováním, Neoblečená
Chlapec	17	Cizokrajný původ, nahota, kradmý pohled
Dívka	14	Kombinace hudby a těla, tetované umění, abstraktní dílo
Dívka	16	Východní kultura, hudba, ženská nahota
Chlapec	14	basa, Jan Saudek, začátek minulého století, akt, moderní umění, orient
Dívka	16	Housle, žena, tetování, šedá, nahá
Dívka	16	Housle, zneužitá žena, asijský styl oblékání, dohodnutý sňatek, modelka
Dívka	13	Stará fotka, housle
Chlapec	16	Chlad, tělo a hudba jinak

Tabulka č. 3b - Statistika odpovědí Man Ray, Ignésovy housle (2. otázka)		
Respondent	Věk	Uved', které znaky Tvé představy vyvolaly
dívka	16	Nahota, žena slušně sedí
chlapec	16	Její pohled a to že je nahá
Chlapec	13	Houslový klíč a F
Chlapec	17	Houslová 'f' na zádech nahé ženy
Dívka	13	F a obrácené f
Dívka	14	výřezy houslí, akt zezadu, odstíny šedi
Dívka	13	Tetování/malba houslových klíčů, tvar těla připomínající housle, páteř jako struny.
Chlapec	15	Není oblečená, je to žena, turban
Dívka	15	
Chlapec	13	Podoba a styl fotografie, znak na zádech
Dívka	15	Žena je nahá.
Dívka	16	Tvar těla, znaky na zádech
Chlapec	15	Zpodobnění houslí tělem modelky, nahota, pro autora housle nebo modelka?
Dívka	14	To, co má na zádech.
Dívka	14	Na zádech ty tvary k hudbě a že je polonahá a ukazuje svojí krásu
Dívka	13	Výřezy ve tvaru písmene F
Chlapec	14	Znak na zádech. Fotka je focena černobíle.
Dívka	14	Divný znak na zádech, polonahota ženy
Dívka	14	Hudba, nahota.
Dívka	16	Nahota ženy, představa nešťastného obličeje
Dívka	14	Znak na zádech, který vyvolává spoustu otázek, turban
Dívka	14	Na obraze je zobrazena žena, která je polonahá, nohy má zabalené v plátně.
Dívka	16	Rýhy na zádech ženy, nahota
Dívka	14	žena je téměř celá odhalená, na zádech má namalovaný znak houslí - nástroj
Dívka	14	žena, znaky houslí
Dívka	13	tvar ženského těla s doplněnými úpravami
Dívka	17	Nahé tělo, motiv houslí, tmavé pozadí
Dívka	16	Pouze znaky, které má žena zádech stačí k vyzobrazení houslí, je to tak jednoduchý, ale hl
Dívka	16	Houslový klíč, hubený pas s velkými hýžděmi- housle
Chlapec	16	Temno-pozadí, hudba- znaky na zádech, nahota
Dívka	13	Postava, znaky na zádech, nahota, není to nijak přehnané, černobílý obrázek
Dívka	13	Žena na obrázku
Chlapec	14	Znaky na zádech a páteř (struna)
Dívka	16	To, že na obraze je žena, která má na sobě noty.
Chlapec	14	Záda, tetování, páteř
Dívka	15	Křivky paní na obrázku, výřezy na jejích zádech, pohled do strany
Chlapec	17	Nahota, vzhled, tvar
Chlapec	13	Tetování na zádech, fotografie ze zadu
Chlapec	14	Tvar těla, otvory z houslí, pohled
Dívka	14	Černobílá fotografie, postava, znaky na zádech, je to takové jednoduché.
Dívka	14	Znaky na zádech ženy.
Chlapec	13	žena je nahá, má "otvory" na zádech jako má tělo houslí, má tvar jako housle.
Chlapec	14	Barva, 2 díry, jako na houslích
Chlapec	16	symboly jako v houslích, podivný tvar postavy
Chlapec	16	Otvory houslí na zádech, výraz obličeje
Dívka	14	Znaky na zádech, turban
Chlapec	17	Housle, barva, žena
Chlapec	14	nevím
Chlapec	14	Tvar ženských zad, černé znaky na jejich zádech
Dívka	16	Na zádech ženy výřezy ve tvaru f jako na houslích, odhalená žena
Dívka	17	znaky a křivky
Dívka	13	Znaky na zádech ženy.
Chlapec	14	Znaky namalované na zádech a tvar těla
Dívka	16	Houslové "výřezy", turban
Chlapec	14	Zpracování obrazu v černobílé barvě, nemůžeme vidět postavě do obličeje.
Dívka	16	Otvory v zádech
Chlapec	15	Paní vypadá jak housle.
Chlapec	14	„Vyřezané“ díry v těle
Chlapec	16	Nějaké tetování do tvaru houslí na zádech a postava a vzhled ženy.
Dívka	16	její původ z dalšího východu soudím podle jejího turbanu na hlavě
Dívka	14	Žena má na zádech namalované „výřezy“, které jsou charakteristické pro housle.
Dívka	16	Ty obrazce na jejích zádech
Dívka	16	Tetování, pokrývka hlavy
Chlapec	14	Tetování do tvaru houslí
Chlapec	17	Tetování na zádech, turban na hlavě, způsob, jakým se ohlíží přes rameno
Dívka	14	Tetování ve tvaru otvorů v houslích a podobných nástrojích
Dívka	16	něco jako turban na hlavě, část houslí na zádech, je nahá
Chlapec	14	Barva fotografie, šátek na hlavě, znaky na zádech, nahá žena
Dívka	16	„Tetování“ ve tvaru houslí, Žena
Dívka	16	Obrazce na zádech ve tvaru f typické pro housle a strunné nástroje, vzhled ženy.
Dívka	13	Tetování a černo-bílá barva.
Chlapec	16	Barva fotografie, znaky na zádech jako na otvory na houslích ve tvaru f

Tabulka č. 3c - Statistika odpovědí Man Ray, Ignésovy housle (4. otázka)		
Respondent	Věk	Vyjádři v jedné větě, jaké sdělení jsi Ty v obraze rozpoznal/dešifroval? Sdělení zapiš.
dívka	16	Žena je pouhým nástrojem muže
Chlapec	16	že je žena rozduřená, ale ne natolik aby že by nebyla dostupná
Chlapec	13	Že viola je něžný nástroj
Chlapec	17	rozpornost vnímání
Dívka	13	Já jsem žádné nerozpoznala
Dívka	14	Dílo zdůrazňuje vzájemnou podobnost tvaru ženského těla a houslí.
Dívka	13	Umění a fantazie je jako světlo v temnotě.
Chlapec	15	Ukázal nám jak se dá dobře využít kontrast(tamvé pozadí, světlá postava=barokní styl kresby
Dívka	15	Na mě dílo působí tak, že daná osoba je nástrojem nějakého mistra, jenž na ni může „hrát“
Chlapec	13	Že hudba je spojená se spoustou věcí, aniž bychom si to uvědomovali.
Dívka	15	Žena je pro ostatní nástrojem.
Dívka	16	Připomíná mi to housle, které jsou připodobněné k ženskému tělu.
Chlapec	15	Jako bychom nahlédli do soukromí osoby na obrázku a odhalili její tajemství
Dívka	14	Podobnost lidí a hudebních nástrojů.
Dívka	14	Že žena může být krásná a ladná jako hudba.
Dívka	13	Tvar boků a pasu se podobá tvaru houslí.
Chlapec	14	Podobnost lidí a hudebních nástrojů.
Dívka	14	Podobnost lidí a hudebních znaků
Dívka	14	Spojení hudby (hudebních nástrojů) a lidí (žen).
Dívka	16	Dorozumění, šifra, možná i nějaký vzkaz.
Dívka	14	Mně připadá jako: Starověké dorozumění
Dívka	14	Autor se snažil poukázat na podobnost jeho „oblíbených“ věcí a to žen a hudby.
Dívka	16	Ženy jsou jako hudební nástroj pro muže, kteří mají pocit, že jsou nad nimi výše postavení a mohou jim rozkazovat.
Dívka	14	Housle jsou nástroj, sděluje tedy fotka, že žena je také jen nástroj k potěšení či sloužení?
Dívka	14	Ženy jsou v mnoha případech ozačovány za nástroje a toto dílo na mě tak působí těmi znaky houslí(hudební NÁSTROJ)
Dívka	13	Obraz vykazuje autorovu myšlenku o ženském těle, které je nástrojem, na který se dá hrát.
Dívka	17	Ženské tělo jako nástroj
Dívka	16	Dokonalá představitelství dělá člověka umělcem.
Dívka	16	Dívku, která má tvar ze zadu jako housle a na zádech nakreslený houslový klíče.
Chlapec	16	Skoro nic hlubokomyslného jsem nerozpoznal
Dívka	13	Podobnost těla houslí s tvarem lidského těla.
Dívka	13	V jednoduchosti je krása.
Chlapec	14	Housle jsou nádherný a elegantní hudební nástroj
Dívka	16	Žena je jako hudba. Život by bez ní nebyl.
Chlapec	14	Spojení ženy (člověka) a hudebního nástroje.
Dívka	15	Autor chtěl vyjádřit krásu hudby pomocí ženské krásy
Chlapec	17	žena kontrabas, mohla by též představovat hudební erotickou múzu
Chlapec	13	Žena, která miluje hudbu.
Chlapec	14	Lidé se snaží podobat tomu, co jim připadá krásné
Dívka	14	Ženské tělo je tvarem podobné houslím
Dívka	14	Žena je něžná jako tón vycházející z houslí.
Chlapec	13	Že tělo houslí je vytvořeno a je elegantní dle těla žen.
Chlapec	14	
Chlapec	16	ženě na obraze je hudba velmi blízká – je její součástí od přírody
Chlapec	16	I když se snažím, tak žádné sdělení nevidím.
Dívka	14	Podobnost těla s houslemi, či s jinými hudebními nástroji
Chlapec	17	Podobnosti mezi lidmi a jinými věcmi.
Chlapec	14	Postava ženy připomíná housle
Chlapec	14	Krásné tělo je jako krásný nástroj.
Dívka	16	Měli bychom si dávat pozor, aby ženy nebyly vnímány jako věc.
Dívka	17	lážně a žena v nich
Dívka	13	Podoba ženského těla a nudebních nástrojů.
Chlapec	14	Krása ženského těla a hudby.
Dívka	16	Žena je objektem umění
Chlapec	14	K poznání sdělení tohoto obrazu nemusíme vidět, a můžeme si i odmyslet vizáž obličeje.
Dívka	16	Muž může mít tyto dvě vášně, záliby najednou. Ženu i hudbu.
Chlapec	15	Housle hrají převážně smutnou hudbu
Chlapec	14	Na ženu se dá hrát jako na housle
Chlapec	16	Tělo může připomínat smičkový nástroj..
Dívka	16	Tetování může být umění a nástroje krásné jako ženská krása.
Dívka	14	Lidské tělo může být podobné hudebním nástrojům.
Dívka	16	žádné
Dívka	16	Že tetování může být umění.
Chlapec	14	Tetování může být umění.
Chlapec	17	Že tetování může být umění.
Dívka	14	Že i tetování může být uměním, a je možné že mělo jít o metaforu pro kombinaci hudby a těla.
Dívka	16	chtěli decentně zobrazit ženskou nahotu
Dívka	14	Autor má rád hudbu a ženy
Dívka	16	žena je objektem umění
Dívka	16	Největší inspirace plyne z lidí.
Dívka	13	Různé kombinace tvoří umění
Chlapec	16	Objektivizace ženského těla

Erwin Olaf, fotografie ze série The Royal Blood



Tabulka č. 4a - Statistika odpovědí Erwin Olaf, fotografie z The Royal Blood (1. otázka)

Respondent	Věk	Napište, která čtyři slova vystihují sdělení, které Ty z obrazu vyčteš
dívka	16	Znak, smrt, popularita, osud
Chlapec	16	Síla, odhodlanost, autorita, očekávání
Chlapec	13	Síla, odhodlanost, disciplína, očekávání
Chlapec	17	Odhodlanost, dedikace, vznešenost, upřenost
Dívka	13	Nenávist, odhodlanost, touha, čekání
Dívka	14	Sebevědomí, povýšenost, zlá královna, smutek
Dívka	13	Síla, úmysl, kontrola, skrytá bolest
Chlapec	15	Neohroženost, odhodlání, křehkost, vyzývavost
Dívka	15	Povýšenost, sebevědomí, nepoddajnost, odhodlání
Chlapec	13	Odhodlanost, moc, vyzývání, boj
Dívka	15	Naštvanost síla, odpovědnost, přísnost
Dívka	16	Nafoukanost, odhodlanost, sebevědomí, pohled
Chlapec	15	princezna, osud, "Královská krev", příčina
Dívka	14	Odhodlání, bolest vs. vytrvání, zlost, upřenost
Dívka	14	Odhodlání, bolest, zlost, nebojácnost
Dívka	13	Bolest, nespokojenost, znuzení, pravidla
Chlapec	14	Bolest, vyzývavost, nenávist, odhodlání
Dívka	14	Utrpení, koruna, nenávist, sebevědomí
Dívka	14	Sláva, Královská rodina, nenávist, bolest
Dívka	16	Nenávist, zlost, žárlivost, žena
Dívka	14	Odvahe, pomsta, bolest, svádění
Dívka	14	Nebezpečí, zděšení, vážnost, tajemství
Dívka	16	Bohatství, bolest, pýcha, umění
Dívka	14	Elita, dokonalost, vysoká očekávání, síla
Dívka	14	Síla, odhodlání, síla, zranitelnost
Dívka	13	Sláva, smrt, tragédie, bolest
Dívka	17	Krása, smrt, kontrast, vznešenost
Dívka	16	Obvinění, pomsta, chtíč, závist
Dívka	16	Zlost, pohrdání, vyzývavost, průbojnost
Chlapec	16	Moc, útočnost, touha, agresivita
Dívka	13	Přísnost, panovačnost, bolest, krutost
Chlapec	16	Sebejistota, dokonalost, elegance, nádhera
Chlapec	14	Pyšnost, bohatství, smutek, království
Dívka	16	Koruna, krev, Královna, sebejistota
Chlapec	14	Ženskost, zranění, bohatství, pyšnost
Dívka	15	Krev, vytrvalost, rebelství, pomstychtivost
Chlapec	17	Bolest, násilí, odolnost, nedůvěra
Chlapec	13	Síla, odolnost, očekávání, touha
Chlapec	14	Oddanost, rána, krása, bohatství
Dívka	14	sebejistota, krutost, panovačnost, chlad
Dívka	14	Zlost, nenávist, vztek, bolest
Chlapec	13	Elegantnost, zaujmutí, povýšení, nestydatost
Chlapec	14	Řezná rána, děsivý, mrtvý
Chlapec	16	Nepřijemné, náhoda, bohatství, brutalita
Chlapec	16	Odměřenost, zlost, chlad, bolest
Dívka	14	Princezna, zranění, šaty, odhodlanost
Chlapec	17	Vražda, strach, agrese, hrozba
Chlapec	14	Strach, krvelačnost, bojácnost, bolest
Chlapec	14	Chlad, krása, bolest, nedostupnost
Dívka	16	Smrt, moc, nehoda, nevypočitatelnost
Dívka	17	Odhodlání, statečnost, respekt, zmar
Dívka	13	Upřenost, bolest, zlost, krása
Chlapec	14	Kráska, něžnost, zranitelnost, smutek
Dívka	16	Smrt, buržoazie, Diana, syrovost
Chlapec	14	Odhodlání, boj, utrpení, vznešenost
Dívka	16	Násilí, útok, zaujetí, póza
Chlapec	15	Bolest, agresivita, serióznost, kráska
Chlapec	14	Královna, výraz, šperky, bolest
Chlapec	16	Nadřazenost, vyzývavost, kráska, důstojnost
Dívka	16	Bolest, dominance, křehkost, kráska
Dívka	14	Bohatství, nadřazenost, čistota, nedůvěra
Dívka	16	Princezna, řezná žena, znak Mercedesu, účes z minulého století
Dívka	16	Smutek, zmar, bohatství, kráska
Chlapec	14	Zlost, krev, bohatství, kráska
Chlapec	17	Dominance, bolest, arogance, zrada
Dívka	14	Pohrdání, vztek, pomstychtivost, vznešenost
Dívka	16	Namýšlenost, kráska, bohatství, lhovost
Chlapec	14	Kráska, neštěstí, vztek, smůla
Dívka	16	Kráska, vznešenost, soustředění, čistota
Dívka	16	Vztek, vznešenost, touha po pomstě, křehkost
Dívka	13	Zlost, krutost, ego, kráska
Chlapec	16	Královský, bolest, nevinnost, nehoda

Tabulka č. 4b - Statistika odpovědí Erwin Olaf, fotografie z The Royal Blood (2. otázka)		
Respondent	Věk	Vyhledej na fotografii modelky alespoň dva znaky, které dokáže přisoudit konkrétní celosvětově zejména mediálně známé ženě.
dívka	16	styl účesu, perlový náhrdelník
Chlapec	16	Korunka, výrazné oči, Šaty, rtěnka, krátké vlasy
Chlapec	13	Náhrdelník, Modré oči, Šaty, Tiara, Účes, Náušnice
Chlapec	17	Tiara, rána na ruce
Dívka	13	Korunka, vlasy
Dívka	14	účes, korunka, náhrdelník
Dívka	13	tiara, svatební šat
Chlapec	15	Nemám nejmenší tušení
Dívka	15	Korunka, líčení a make-up, šperky
Chlapec	13	Šperky, šaty, účes
Dívka	15	Šaty, náušnice, účes
Dívka	16	Ozdoba ve vlasech - korunka, náhrdelník, šaty
Chlapec	15	Znak Mercedesu, ve kterém zemřela, Korunka a typický účes
Dívka	14	Korunka, znak auta na ruce-příčina smrti
Dívka	14	Korunka na hlavě, znak auta na ruce, což byla příčina smrti
Dívka	13	Typický účes, koruna
Chlapec	14	Koruna, Znak a krev na ruce.
Dívka	14	Říznutí na ruce, koruna
Dívka	14	Koruna, bolest
Dívka	16	Šperk ve vlasech, tetování na ruce
Dívka	14	Korunka, náhrdelník
Dívka	14	Šperky, koruna, styl oblékání, postava (velmi hubená: bulimie)
Dívka	16	Perly okolo krku, korunka ve vlasech
Dívka	14	Blondaté vlasy, modré oči, tvar obličeje
Dívka	14	Koruna- ženy mají větší práva oproti dávným dobám, takže můžeme být samy sobě královnou, poškozená ruka- vyjádření zranitelnosti, kterou ne každý bere jako samozřejmost
Dívka	13	Specifická tiara, královský titul
Dívka	17	Šperky, účes
Dívka	16	Korunka, vlasy
Dívka	16	Korunka, šperk
Chlapec	16	Korunka, šaty, řezná rána na rameni
Dívka	13	Účes, korunka, náhrdelník
Chlapec	16	Účes, náhrdelník, náušnice
Chlapec	14	Značka mercedesu na ruce, koruna
Dívka	16	Vlasy a celkový vzhled (obličeje, tělo), korunka
Chlapec	14	Značka mercedesu na ruce, šperky, koruna
Dívka	15	Typický účes, šperky, korunka
Chlapec	17	Šperky, znak automobilky
Chlapec	13	Krátké světlé vlasy, korunka
Chlapec	14	Mercedes na ruce, koruna
Dívka	14	Blondaté vlasy-účes, korunka
Dívka	14	Účes, líčení
Chlapec	13	Hodně líčení, hodně šperků
Chlapec	14	Koruna, žranění
Chlapec	16	Značka auta, koruna
Chlapec	16	Obličej, korunka
Dívka	14	Účes, doplňky
Chlapec	17	Korunka, náhrdelník
Chlapec	14	Korunka, šátek
Chlapec	14	Tiara, pohled
Dívka	16	Tento konkrétní účes s korunkou, znak mercedesu v její ráně
Dívka	17	Část loga značky Mercedes na paži a korunka s účesem
Dívka	13	Korunka, znak mercedesu
Chlapec	14	Krátké blondaté vlasy, čelenka
Dívka	16	Korunka, náhrdelník
Chlapec	14	Korunka, náhrdelník
Dívka	16	Korunka, účes
Chlapec	15	Korunka, zranění
Chlapec	14	Nevím
Chlapec	16	Korunka, střih účesu
Dívka	16	Má sčesané vlasy do jejího typického účesu, šperky
Dívka	14	Na paži- logo Mercedes (auto ve kterém měla nehodu, poté zemřela), charakteristický účes, korunka
Dívka	16	Z ramene jí teče krev a je tam i znak Mercedesu, korunka - je tedy z královské rodiny
Dívka	16	Má blond vlasy, korunu a je to princezna Diana
Chlapec	14	Blondaté vlasy, modré oči
Chlapec	17	Světlé, krátce zastřižené vlasy a diadém
Dívka	14	Blond vlasy, šperky
Dívka	16	Krátké blondaté vlasy, štíhlý protáhlý obličej
Chlapec	14	Účes, korunka, náhrdelník
Dívka	16	Koruna, vlasy
Dívka	16	Perlový náhrdelník, korunka a účes
Dívka	13	Tvar obličeje a korunka a účes
Chlapec	16	Logo Mercedes (auto, ve kterém osoba jela během nehody), koruna, účes



Tabulka č. 5a - Statistika odpovědí Maxim Velčovský, digi hodiny (1. otázka)		
Respondent	Věk	Vyber z nabídky 3 slova, která nejvíce odpovídají tvému hodnocení designu: nápaditý, soudobý, trapný, praktický, nezajímavý, okázalý, nudný, příjemný, zbytečný
Chlapec	13	nápaditý, příjemný, zbytečný
Dívka	13	nápaditý, praktický, příjemný
Dívka	13	nápaditý, příjemný, okázalý
Chlapec	13	zbytečný, nezajímavý, nápaditý
Dívka	13	nápaditý, příjemný, okázalý
Dívka	13	okázalý, zbytečný, soudobý
Dívka	13	zbytečný, nudný, nezajímavý
Chlapec	13	praktický, nápaditý, příjemný
Chlapec	13	nudný, zbytečný, nezajímavý
Chlapec	13	historický, elegantní, souměrný
Dívka	13	nudný, zbytečný, trapný
Dívka	13	příjemný, zbytečný, nudný
Dívka	14	nápaditý, soudobý, okázalý
Dívka	14	trapný, zbytečný, nudný
Dívka	14	nudný, zbytečný, trapný
Chlapec	14	zbytečný, nezajímavý, nudný
Dívka	14	nezajímavý, zbytečný, nudný
Dívka	14	praktický, příjemný, nudný
Dívka	14	nezajímavý, příjemný, nudný
Dívka	14	nezajímavý, zbytečný, nudný
Dívka	14	nápaditý, soudobý, okázalý
Dívka	14	nápaditý, praktický, příjemný
Chlapec	14	zbytečný, nudný, soudobý
Chlapec	14	okázalý, praktický, příjemný
Dívka	14	nápaditý, zbytečný, nudný
Dívka	14	zbytečný, nudný, nezajímavý
Chlapec	14	zbytečný, okázalý, nudný
Dívka	14	nápaditý, příjemný, zbytečný
Chlapec	14	nápaditý, praktický, příjemný
Chlapec	14	trapný, okázalý, nápaditý
Chlapec	14	nezajímavý, zbytečný, nudný
Chlapec	14	nezajímavý, zbytečný, nudný
Chlapec	14	trapný, nezajímavý, nudný
Dívka	14	nápaditý, příjemný, okázalý
Chlapec	14	nezajímavý, zbytečný, příjemný
Dívka	14	nápaditý, okázalý, zbytečný
Chlapec	14	trapný, soudobý, nápaditý
Chlapec	15	nezajímavý, okázalý, zbytečný
Dívka	15	okázalý, nápaditý, zbytečný
Dívka	15	nápaditý, příjemný, praktický
Chlapec	15	příjemný, soudobý, praktický
Dívka	15	užitečný, nesourodý, nezapadající
Chlapec	15	soudobý, nápaditý, okázalý
Dívka	16	nápaditý, příjemný, okázalý
Chlapec	16	nudný, nezajímavý, okázalý
Dívka	16	nápaditý, příjemný, soudobý
Dívka	16	nezajímavý, příjemný, nudný
Dívka	16	zbytečný, nezajímavý, trapný
Dívka	16	zbytečný, trapný, příjemný
Dívka	16	praktický, příjemný, soudobý
Chlapec	16	nápaditý, zbytečný, soudobý
Chlapec	16	nezajímavý, nudný, zbytečný
Dívka	16	zbytečný, nápaditý, nezajímavý
Chlapec	16	soudobý, nezajímavý, zbytečný
Chlapec	16	zbytečný, praktický, soudobý
Dívka	16	nápaditý, okázalý, soudobý
Dívka	16	trapný, nudný, zbytečný
Dívka	16	nápaditý, okázalý, trapný
Chlapec	16	okázalý, zbytečný, příjemný.
Dívka	16	nápaditý, okázalý, trapný
Dívka	16	zbytečný, nudný, nezajímavý
Dívka	16	zbytečný, nápaditý, příjemný
Dívka	16	přelácanost, moderna, zvláštnost
Dívka	16	nápaditý, okázalý, zbytečný
Dívka	16	zbytečný, nápaditý, okázalý
Chlapec	16	zbytečný, soudobý, nezajímavý
Chlapec	17	okázalý, nápaditý, zbytečný
Dívka	17	nápaditý, praktický, okázalý
Chlapec	17	nápaditý, praktický, soudobý
Chlapec	17	nápaditý, zbytečný, soudobý
Dívka	17	nápaditý, okázalý, soudobý
Chlapec	17	trapný, nezajímavý, nudný

Tabulka č. 5b - Statistika odpovědí Maxim velčovský, digi hodiny (2. otázka)		
Respondent	Věk	Vyber z nabídky 3 slova, která nejvíce odpovídají tvému hodnocení provedení/ formy: zdařilé, unikátní, nudné, neotřelé, neumělecké, překombinované, nezajímavé, přijatelné
Dívka	16	překombinované, neumělecké, přijatelné
Chlapec	16	neumělecké, neotřelé, nezajímavé
Chlapec	13	překombinované, unikátní, neumělecké
Chlapec	17	neotřelé, unikátní, překombinované
Dívka	13	přijatelné, unikátní, zdařilé
Dívka	14	překombinované, neotřelé, přijatelné
Dívka	13	unikátní, přijatelné, zdařilé
Chlapec	15	přijatelné, nezajímavé, nudné
Dívka	15	unikátní, překombinované, přijatelné
Chlapec	13	nezajímavé, unikátní, překombinované
Dívka	15	překombinované, unikátní, přijatelné
Dívka	16	neumělecké, překombinované, nudné
Chlapec	15	neotřelé, unikátní, přijatelné
Dívka	14	překombinované, unikátní, neotřelé
Dívka	14	nezajímavé, nudné, neotřelé
Dívka	13	unikátní, neotřelé, zdařilé
Chlapec	14	překombinované, nezajímavé, neotřelé
Dívka	14	překombinované, neumělecké, nezajímavé
Dívka	14	neotřelé, unikátní, přijatelné
Dívka	16	zdařilé, překombinované, přijatelné
Dívka	14	nudné, zdařilé, nezajímavé
Dívka	14	neumělecké, překombinované, unikátní
Dívka	16	nezajímavé, neumělecké, nudné
Dívka	14	překombinované, unikátní, neotřelé
Dívka	14	neotřelé, unikátní, přijatelné
Dívka	13	překombinované, neumělecké, unikátní
Dívka	17	zdařilé, překombinované, přijatelné
Dívka	16	neumělecké, nezajímavé, přijatelné
Dívka	16	neotřelé, neumělecké, překombinované
Chlapec	16	unikátní, zdařilé, překombinované
Dívka	13	neotřelé, neumělecké, překombinované
Chlapec	16	neumělecké, nezajímavé, překombinované
Chlapec	13	unikátní, překombinované, neotřelé
Dívka	16	překombinované, neumělecké, nezajímavé
Chlapec	14	unikátní, nezajímavé, překombinované
Dívka	15	upoutávající pozornost, nápadité, neobvyklé
Chlapec	17	unikátní, neotřelé, zdařilé
Chlapec	13	neumělecké, neotřelé, překombinované
Chlapec	14	unikátní, překombinované, přijatelné
Dívka	14	překombinované, nezajímavé, neumělecké
Dívka	14	zdařilé, unikátní, přijatelné
Chlapec	13	historické, křehké, jednobarevné
Chlapec	14	nezajímavé, nudné, překombinované
Chlapec	16	překombinované, neotřelé, přijatelné
Chlapec	16	neumělecké, překombinované, neotřelé
Dívka	14	překombinované, přijatelné, unikátní
Chlapec	17	nezajímavé, neotřelé, unikátní
Chlapec	14	překombinované, unikátní, neotřelé
Chlapec	14	překombinované, neumělecké, neotřelé
Dívka	16	unikátní, zdařilé, neotřelé
Dívka	17	unikátní, neotřelé, přijatelné
Dívka	13	neotřelé, překombinované, nezajímavé
Chlapec	14	neumělecké, překombinované, nezajímavé
Dívka	16	překombinované, neumělecké, nezajímavé
Chlapec	14	nezajímavé, překombinované, neotřelé
Dívka	16	překombinované, unikátní, neotřelé
Chlapec	15	unikátní, zdařilé, přijatelné
Chlapec	14	unikátní, zdařilé, přijatelné
Chlapec	16	zdařilé, přijatelné, překombinované
Dívka	16	unikátní, zdařilé, neotřelé
Dívka	14	unikátní, neotřelé, přijatelné
Dívka	16	překombinované, nudné, nezajímavé
Dívka	16	neumělecké, překombinované, nezajímavé
Chlapec	14	nudné, překombinované, přijatelné
Chlapec	17	překombinované, nezajímavé, neumělecké
Dívka	14	unikátní, neotřelé, překombinované
Dívka	16	chytrost, užitečnost, praktičnost
Chlapec	14	překombinované, unikátní, neumělecké
Dívka	16	překombinované, unikátní, přijatelné
Dívka	16	překombinované, unikátní, neotřelé
Dívka	13	přijatelné, nudné, nezajímavé
Chlapec	16	unikátní, neotřelé, překombinované

Tabulka č. 5c - Statistika odpovědí Maxim Velčovský, digi hodiny (3. otázka)		
Respondent	Věk	Napiš slovy, popř. souslovími (1 – 5) představy, která Tě napadají při pozorování fotografie digi hodin
dívka	16	K jejich designu mi úplně nesedí, že jsou digitální. Lépe by vypadaly , kdyby byly ručičkové.
Chlapec	16	vypadá to, jakoby vzal nějakou porcelánovou věc a přilepil na to hodiny
Chlapec	13	Air Maxi v pirátech z karibiku
Chlapec	17	dystopie, zneuctění
Dívka	13	bomba v hodinách
Dívka	14	čas, minulost, současnost, křehkost, zrcadlo
Dívka	13	křehkost, spěch, málo času, nespavost
Chlapec	15	nezajímavý,křehký,drahý,staronový,neobvyklý
Dívka	15	starobylé, příliš složité zdobené, nepraktické
Chlapec	13	nesoulad, atonálnost
Dívka	15	minulost, současnost, moderní technika
Dívka	16	kombinace, Protiklady
Chlapec	15	násilné spojení dvou odlišných dob, znehodnocení i obohacení
Dívka	14	Kýč, nevkus, méně je někdy více, překombinování
Dívka	14	Zastaralé,nevkusné,neladící
Dívka	13	Chaos
Chlapec	14	Nevhodný styl, nevkus
Dívka	14	Nudný styl, nevkus
Dívka	14	zajímavé, trochu nudné, přijatelné
Dívka	16	Hodiny, budík, moc nezajímavé
Dívka	14	nezajímavý,zvláštní,nepochopitelný
Dívka	14	časovaná bomba, fontána, originalita
Dívka	16	zkažení historických hodin, je to jako pěst na oko
Dívka	14	čas, rychlost, lidé
Dívka	14	jednoduchost, osobitost, nekomplikovanost
Dívka	13	časovaná bomba
Dívka	17	neobvyklé spojení
Dívka	16	divnost, nachápavost, složitost
Dívka	16	hodiny, budík, utikající čas
Chlapec	16	bomba, čas, historie
Dívka	13	prázdnota, nepochopení, nebezpečí, nevkus
Chlapec	16	nepovedený výtvar
Chlapec	13	jsou odlišné, zajímavé zpracování, kombinální design
Dívka	16	zbytečnost, Zkrat nápadů
Chlapec	14	spojení dvou dob
chlapec	15	starobylost, mohutnost, kreativita, rozhozenost
chlapec	17	oxymoron, prolinání
chlapec	13	nevkusné, přepřácané
Chlapec	14	budík, spojení minulosti a současnosti
Dívka	14	nevkus, kombinace, nehezke, nepochopitelné
Dívka	14	dinamit, porcelánový talíř
Chlapec	13	hodiny, odpočet, bílá
Chlapec	14	starý, bílý, nesourodý
Chlapec	16	nepřijde mi, že bylo do díla vloženo moc úsilí
Chlapec	16	Zbytečné, splácané, ale svým způsobem praktické (hodiny ukazují, i když forma, kterou ten čas ukazují čas bv se dala vměstnat do menšího tělesa).
Dívka	14	starověk, technika
Chlapec	17	nepraktické, zajímavé
Chlapec	14	zajímavost, nevidanost
Chlapec	14	šílená snaha o umělecké dílo
Dívka	16	čas, bohatství
Dívka	17	propojení dvou různých dob, odlišnost, netypické
Dívka	13	překombinování, kýč, nevkus
Chlapec	14	tikající bomba
Dívka	16	viditelný mechanický strojek od digitálních hodin
Chlapec	14	nevkusnost, nezdařilý návrh, špatně kombinované
Dívka	16	Zajímavý nápad, neestetické, divná kombinace
Chlapec	15	Osobitý
Chlapec	14	moderní technologie, starý porcelán, kombinace
Chlapec	16	Zdobení porcelánu. Motorek je pod časem.
Dívka	16	jediné, co mě napadá je, že jsou velice zvláštní, až divné
Dívka	14	moderní, starobylé, zkombinované
Dívka	16	Je to divné. Vypadá to jako staré hodiny na které někdo vteřínákem přilepil digitálky. Vypadají jako bomba.
Dívka	16	moderní umění, slátanina, bomba, smrt
Chlapec	14	kýčovitý interiér
Chlapec	17	kýč, nedokončená práce
Dívka	14	spojení technologie a umění, střet novodobých a starších prvků, precizní práce
Dívka	16	nedokonalost, lenost
Chlapec	14	kýč, baroko, digitálky, Čína, nevkus
Dívka	16	hodiny, porcelán, bílá, digitální, starý
Dívka	16	fúze, baroko, bohatství, porcelán, nevšednost
Dívka	13	historické hodiny, nezdařilá kombinace
Chlapec	16	nepřijemné, chladné, provokativní

Tabulka č. 5d - Statistika odpovědí Maxim Velčovský, digi hodiny (4. otázka)		
Respondent	Věk	Uveď, které znaky Tvé představy vyvolaly?
Dívka	16	Jsou takové elegantní, a to že jsou digitální mi kazí celkový dojem.
Chlapec	16	Že je vidět mechanismus hodin.
Chlapec	13	Zámek, závodní okruh
Chlapec	17	odkrytí vnitřnosti
Dívka	13	číselník
Dívka	14	digitální hodiny, porcelán, tvar hodin
Dívka	13	Materiál hodin je porcelán, čas rychle letí, hodiny ukazují 23:29.
Chlapec	15	Spodní část budíku, design nad displejem a zasazení hodin do porcelánu (předpokládám, že „pouzdro“ je vyrobeno z tohoto materiálu)
Dívka	15	Samotné hodiny, které jsou hlavní částí produktu, zabírají oproti okolnímu rámu poměrně málo místa. Celé hodiny se jeví jako starobylé kvůli vysochanému zdobení a nemůžu si je tedy představit jako součást běžné moderní domácnosti
Chlapec	13	kombinace a provedení
Dívka	15	digitální hodiny, porcelán, součásti
Dívka	16	digitální hodiny
Chlapec	15	Způsob přidání digitálních hodin, současně „zničení“ hezkých hodin z nich dělá naprosto originální kus.
Dívka	14	kombinování více (naprosto rozdílných) stylů
Dívka	14	Neladí k sobě ta bílá část a ten červený čas s tou krabičkou, bílá část je pro mě zastaralá.
Dívka	13	kontrast modelních technologií a starožitného předmětu
Chlapec	14	kombinace nového a starého stylu
Dívka	14	kombinace moderního a historického stylu
Dívka	14	mišení starého a novodobého stylu
Dívka	16	nemoderní, ne moc zajímavé
Dívka	14	splácánina různých věcí
Dívka	14	Hodiny na mne působí jako časovaná bomba na staré sádrové památce.
Dívka	16	Digitální hodiny, porcelánová soška, do které jsou hodiny zasazené.
Dívka	14	nové a staré části, nápad, čas na ciferníku
Dívka	14	samo o sobě dílo je tak jednoduché, až je unikátní a svým způsobem i výjimečné
Dívka	13	digitální displej, mechanika
Dívka	17	digitální čas
Dívka	16	Digitální hodiny mi nesedí k porcelánovému stojanu.
Dívka	16	časovaná bomba - strach
Chlapec	16	Bomba-komponenty hodin jsou odkryté, jako na většině bomb čas- jsou zde vidět hodiny
Dívka	13	bílý a chladný materiál, digitální zobrazení, „motorek“ u hodin, červená barva
Chlapec	16	Nelíbí se mi celý koncept.
Chlapec	13	spojení dvou prvků z zcela jiných dob
Dívka	16	digitální hodiny na hodinách, původně ručičkových a viditelný mechanismus
Chlapec	14	digitální hodiny, porcelán
Dívka	15	barokní křivky, nové zasazené do starého
Chlapec	17	digitální hodiny na porcelánovém podkladu
Chlapec	13	tvar a zdobení hodin
Chlapec	14	splynutí dvou dob
Dívka	14	Kombinace moderního a staršího designu, hodinová baterie, digitální čas
Dívka	14	vzory a provedení
Chlapec	13	jsou to hodiny, má číselník, jsou bílé
Chlapec	14	Bílý a staré vypadající design
Chlapec	16	chtěl bych najít nějaký chytrý důvod, proč spojit takové předměty, jako porcelán a digitální hodiny
Chlapec	16	Moderní digi hodiny v těle hodně starých (barokních? rokokových?) hodin.
Dívka	14	Bílá porcelánová část, zařízení hodin pod displejem hodin
Chlapec	17	hodiny
Chlapec	14	překombinovanost
Chlapec	14	Digitální hodiny trapně zasazené do starožitné podstaty.
Dívka	16	Kombinace modernosti digitálních hodin s porcelánem.
Dívka	17	vyčítavíci mechanismus digitálních hodin
Dívka	13	Spojení klasického a novodobého stylu, které absolutně nejde dohromady.
Chlapec	14	červený číselník
Dívka	16	vše se zrychluje
Chlapec	14	Elektronika na pozadí starých porcelánových hodin.
Dívka	16	Viditelné dráty hodin, spojení dvou typů dobových hodin.
Chlapec	15	Dílo je tak jednoduché až je výjimečné.
Chlapec	14	moderní technologie + starý porcelán
Chlapec	16	Nemělo by se tolik zapomínat na starší umění, které se sice už moc nepoužívá, ale musí se vědět, že bylo.
Dívka	16	kombinace porcelánu s digitálním ciferníkem
Dívka	14	digitální hodiny, historický „stojánek“
Dívka	16	tvar starých hodin, ale na nich digitální hodiny
Dívka	16	spojení antiky a technologie
Chlapec	14	Viditelná část mechaniky
Chlapec	17	Hardware hodin, který je zasazený zepředu na porcelánu.
Dívka	14	Keramické, zdobné pozadí s připojeným digitálním strojkem.
Dívka	16	to, že místo ručičkových hodin jsou digitální
Chlapec	14	hodiny, zdobení, tato kombinace
Dívka	16	staré ornamenty, digitální hodiny, bílý porcelán
Dívka	16	Všechny možné zákruty a ozdoby, na mě až moc přelácané, materiál, kombinace nového a starého.
Dívka	13	kombinace digitálních hodin a barokního stylu
Chlapec	16	design podkladu, na kterém jsou hodiny přilepené (starý, chladný), digitální hodiny

Tabulka č. 5e - Statistika odpovědí Maxim Velčovský, digi hodiny (5. otázka)		
Respondent	Věk	Vyjádři v jedné větě, jaké sdělení jsi Ty v obraze rozpoznal/dešifroval a sdělení zapiš
Dívka	16	Že si lidi vždycky dřív všimnou nedokonalostí, nebo nepasujících věcí, než těch povedených věcí.
Chlapec	16	Proč dělat věci složitě když jdou udělat jednoduše.
Chlapec	13	Čas nejde zastavit.
Chlapec	17	Rezignace na minulost.
Dívka	13	Já jsem nic v obraze nerozpoznala.
Dívka	14	Dílo spojuje dnešní dobu s historií.
Dívka	13	Každý den může být náš poslední, lidský život je totiž křehký - nikdy nevíme, kdy hodiny spadnou a rozlámou se na nespočet kusů.
Chlapec	15	Moderní technika se dá zakomponovat i do staře vypadajícího „pouzdra“.
Dívka	15	Dílo kombinuje praktickou část hodin jako produktu s okolním zdobením jako přídatnou estetickou částí.
Chlapec	13	Že když se zkombinují staré a nové věci, může (ne vždy) vniknout dobrá věc.
Dívka	15	Minulost se pojí se současností.
Dívka	16	Rozpoznala jsem kontrast mezi starou použitou věcí a novou technologií.
Chlapec	15	Možné zrcadlení vztahu dnešní generace s těmi předchozími.
Dívka	14	Pokus dát starým věcem novou tvář.
Dívka	14	Někdo chtěl zakomponovat staré prvky s novými.
Dívka	13	Že i ze „starých“ věcí se dá udělat něco zajímavého.
Chlapec	14	Pokus dát starým věcem novou tvář.
Dívka	14	Pokus dát starým věcem novou tvář.
Dívka	14	Různé dojmy, a mísí se trochu nudné s velmi zajímavým.
Dívka	16	nic
Dívka	14	vyrábění z nudy
Dívka	14	snaha sloučit novodobý a starodobý styl
Dívka	16	baroko v moderní době
Dívka	14	Čas rychle utíká a nové věci se rychle stávají starými. Lidé do koloběhu času zasahují a snaží se ho zrychlit – budoucnost s roboty a dalšími technickými vymoženostmi vítají a urychlují její příchod, což je podle mě špatně a dílo mělo vyjádřit, ať zpomalíme a užíváme si přítomnost, protože i ta se brzy stane minulostí.
Dívka	14	někdy málo je je více
Dívka	13	Autor chtěl upoutat okamžitou pozornost.
Dívka	17	zvýraznění času
Dívka	16	Žádné jsem nenašla.
Dívka	16	Starožitnost zničená digitálním časovačem.
Chlapec	16	objekty vypadají jako něco nebezpečného, přitom jsou neškodné
Dívka	13	ubíhající čas, jako u bomby
Chlapec	16	Nahrazení starých hodin moderními má vypadat zajímavě.
Chlapec	13	Je důležité experimentovat.
Dívka	16	Nebudu to dělat tak, jak se mi pová.
Chlapec	14	Přijde mi to jako kombinace moderní technologie s dnes již málo používaným a materiálem.
Dívka	15	snaha sloučit starobylé s novým
Chlapec	17	nestárnutí materiálů, poukazující na dřívější zbytečné zdobení
Chlapec	13	Neúspěšná snaha skloubit staré s moderním.
Chlapec	14	Je důležité si připomínat i minulost.
Dívka	14	Hodiny se dají kombinovat moderním a starším designem.
Dívka	14	Moderní umění může zasahovat do strašního umění.
Chlapec	13	Elegantní hodiny do velké starobylé villy.
Chlapec	14	Snaží se vrátit do staré doby s novou technologií.
Chlapec	16	Bohužel jsem žádné sdělení nenašel, dílo mne nezaujalo.
Chlapec	16	vše je pomíjivé
Dívka	14	Střet moderní a starověké doby.
Chlapec	17	Moznost spojení dvou věcí z jiné doby se stejným účelem.
Chlapec	14	Spojení období Habsburské Monarchie s moderní technologií.
Chlapec	14	umělec nemá vkus a nebo chce šokovat
Dívka	16	Čas je pořád stejný i přesto, že se měníme my i naše názory.
Dívka	17	Nebát se ukázat, co se skrývá uvnitř.
Dívka	13	obnovení starých věcí
Chlapec	14	bomba ukrytá v porcelánu
Dívka	16	
Chlapec	14	Propojení minulosti a současnosti.
dívka	16	Autor chtěl propojit dva typy hodin z různých dob a přenést starší prvky do moderní doby. což se mu povedlo.
Chlapec	15	Je 23:29.
Chlapec	14	pokrok nezastavíš
Chlapec	16	Přijde mi zvláštní zkombinování poměrně novodobých digitálních hodin se starším designem. Určitě by to chtělo nějaký ten motorek pod hodinama umístit do pozadí.
Dívka	16	Že se dá kombinovat staré s moderním (ale nevypadá to moc dobře teda).
Dívka	14	Dají se zkombinovat moderní a historické součásti, a stále plnit účel. Mohou společně fungovat.
Dívka	16	propojení starého a moderního
Dívka	16	čas utíká rychle
Chlapec	14	vše lze předělat
Chlapec	17	Ne vše se dá považovat za umění.
Dívka	14	Že někdy se staré i nové elementy mohou střetnout, občas i s funkčním výsledkem.
Dívka	16	Lidé chtějí porcelánové hodiny, ale už neumí číst z ručičkových
Chlapec	14	Že se umělci snaží zkombinovat cokoliv, jenom aby zaujali.
Dívka	16	staré se dá skloubit s novým
Dívka	16	Je zajímavé zkoušet spojit nové technologie a staré styly.
Dívka	13	Historie a současnost se hodně prolíná.
Chlapec	16	Různorodost a přelácané styly dnešní doby.

Tabulka č. 6a - Výsledky odpovědí Digi hodiny 1. otázka

Dívky						
Počet výskytu slova	Věk					Sourhn
	13	14	15	16	17	
Nápaditý	3	7	2	9	2	23
Soudobý	1	2	0	3	1	7
Trapný	1	2	0	5	0	8
Praktický	1	2	1	1	1	6
Nezajímavý	1	4	0	4	0	9
Okázalý	3	4	1	6	2	16
Nudný	3	8	0	3	0	14
Přijatelný	4	5	1	6	0	16
Zbytečný	4	8	1	8	0	21

Chlapci						
Počet výskytu slova	Věk					Sourhn
	13	14	15	16	17	
Nápaditý	3	3	1	1	3	11
Soudobý	0	2	2	4	2	10
Trapný	0	3	0	0	1	4
Praktický	1	2	1	1	1	6
Nezajímavý	2	5	1	4	1	13
Okázalý	0	3	2	2	1	8
Nudný	1	6	0	2	1	10
Přijatelný	2	3	1	1	0	7
Zbytečný	3	6	1	6	2	18

Celkové výsledky obou skupin (1. otázka)						
Počet výskytu slova	Věk					Sourhn
	13	14	15	16	17	
Nápaditý	6	10	3	10	5	34
Soudobý	1	4	2	7	3	17
Trapný	1	5	0	5	1	12
Praktický	2	4	2	2	2	12
Nezajímavý	3	9	1	8	1	22
Okázalý	3	7	3	8	3	24
Nudný	4	14	0	5	1	24
Přijatelný	6	8	2	7	0	23
Zbytečný	7	14	2	14	2	39

Tabulka č. 6b - Výsledky odpovědí Digi hodiny 2. otázka

Dívky						
Počet výskytu slova	Věk					Sourhn
	13	14	15	16	17	
Zdařilé	3	2	0	3	1	9
Unikátní	4	9	2	5	1	21
Nudné	1	2	0	3	0	6
Neotřelé	3	8	0	5	1	17
Neumělecké	2	3	0	8	0	13
Překombinované	3	8	2	11	1	25
Nezajímavé	2	4	0	6	0	12
Přijatelné	3	6	2	0	2	13

Chlapci						
Počet výskytu slova	Věk					Sourhn
	13	14	15	16	17	
Nápaditý	0	1	1	2	1	5
Soudobý	3	5	2	2	3	15
Trapný	0	2	1	0	0	3
Praktický	2	4	1	4	3	14
Nezajímavý	2	3	0	3	1	9
Okázalý	4	10	0	6	2	22
Nudný	1	5	1	2	2	11
Přijatelný	0	3	3	0	0	6

Celkové výsledky obou skupin (2. otázka)						
Počet výskytu slova	Věk					Sourhn
	13	14	15	16	17	
Nápaditý	3	3	1	5	2	14
Soudobý	7	14	4	7	4	36
Trapný	1	4	1	3	0	9
Praktický	5	12	1	9	4	31
Nezajímavý	4	6	0	11	1	22
Okázalý	7	18	2	17	3	47
Nudný	3	9	1	8	2	23
Přijatelný	3	9	5	0	2	19

Damien Hirst, Objekt Sv. Šebestián, 2007



Tabulka č. 7a - Statistika odpovědí Damien Hirst, Objekt Sv. Šebestián (2. otázka)		
Respondent	Věk	Napiš slovy, popř. souslovími (1 – 5) představy, která Tě napadají při pozorování díla
Dívka	16	utrpení, nespravedlnost
Chlapec	16	strach
Chlapec	13	utrpení
Chlapec	17	bezvládní, beznaděj
Dívka	13	Nevinný člověk, který byl zabit.
Dívka	14	bezbrannost, lukostřelba, pomsta, násilí, utrpení
Dívka	13	krutost, zábava, nejistota, porážka
Chlapec	15	záživný, zajímavý, poutavý, okulahodící, nekonkrétní
Dívka	15	bolest, umučení, nespravedlnost
Chlapec	13	smíšené pocity
Dívka	15	smrt, týrání, mučení
Dívka	16	utrpení, bolest, mučení
Chlapec	15	škana, smíření se s osudem, vzdaná naděje, obětování se
Dívka	14	zrada, umučení, bezradnost, bolest, bezmoc
Dívka	14	mučení, bolest, bezmoc
Dívka	13	bezbrannost (postavení těla), bolest, zranění
Chlapec	14	bolest, trápení, smrt
Dívka	14	bolest, utrpení, smrt,
Dívka	14	bolest, odhodlání
Dívka	16	strach, utrpení, možná i nějaká terapie
Dívka	14	terapie, bolest, láska
Dívka	14	terč, šípy, luk, mučedník, abstarktní
Dívka	16	Dílo představuje podle mě bolest a povýšenost člověka.
Dívka	14	mučení, výdrž, síla, statečnost
Dívka	14	bolest, ohroženost, bezmoc
Dívka	13	mořský živočich
Dívka	17	teror bezmocných
Dívka	16	umírněný, nápaditý, podivný
Dívka	16	Žal, bojovnost
Chlapec	16	utrpení
Dívka	13	utrpení, úzkost, strach, ticho, utopení
Chlapec	16	bezmoc
Chlapec	13	bolest, mučení, vůle, víra
Dívka	16	zastřelení, síla
Chlapec	14	trápení, bolest, mučení
Dívka	15	utrpení, skličenosť, smrsknutí
Chlapec	17	úzkost, vězení, tíseň
Chlapec	13	Smrt, týrání zvířat
Chlapec	14	mučení, víra, zranění
Dívka	14	nepochopení, bolest, ticho, utrpení
Dívka	14	mučení, sebeobrana, strach
Chlapec	13	trápení, bolest
Chlapec	14	voda
Chlapec	16	bezmocnost, utrpení
Chlapec	16	bolest, krutost
Dívka	14	lov, umučení
Chlapec	17	zmatek
Chlapec	14	bolest, válka, poprava
Chlapec	14	násilí, vražda, mučení
Dívka	16	krutost, zvířecí zneužívání
Dívka	17	utrpení, bolest, lítost
Dívka	13	bolest, smrt, bezmoc, zrada
Chlapec	14	koňská nebo oslí hlava
Dívka	16	chudák býček
Chlapec	14	nehumánost, nelidskost, utrpení
Dívka	16	zvláštní, znepokujcí, nepřijemné, divné
Chlapec	15	bolest, utrpení, trest
Chlapec	14	smrt, rituální vražda, bolest
Chlapec	16	Šípy, střelba, bolest, trest, smrt
Dívka	16	Na první pohled mě nenapadne, že je to smrt sv. Šebestiána, temné, strašidelné
Dívka	14	bolestná smrt, mučení, trápení
Dívka	16	Nechápu, co by to mělo znamenat. Nijak by mě to nezaujalo, kdybych to někde viděla. Vidím v tom jen nějakého kozla.
Dívka	16	Smrt, bolest, prázdnota, únava, beznaděj
Chlapec	14	umučení, šípy, smrt
Chlapec	17	bolest, potrestání, zkrocení divokosti
Dívka	14	náboženské umění jinak, křesťanské výjevy, umučení
Dívka	16	bolest, utrpení, hanba
Chlapec	14	bolest
Dívka	16	zvíře, šípy, smrt, porážka, černá
Dívka	16	hon, bolestná smrt, hrubost, nepokora, šípy
Dívka	13	smrt, brutalita
Chlapec	16	smrt, trest, bolest

Tabulka č. 7b - Statistika odpovědí Damien Hirst, Objekt Sv. Šebestján (3. otázka)		
Respondent	Věk	Uved', které znaky Tvé představy vyvolaly?
Dívka	16	šipý zapíchnuté v těle
Chlapec	16	mám pocit jakoby s tom něco bylo
Chlapec	13	kůň z šach
Chlapec	17	Šebestján je pouhou skvrnou
Dívka	13	šipý
Dívka	14	schoulené tělo, šipý, černá barva
Dívka	13	Krutost, zábavu a nejistotu ve mně vyvolal převážně počet šípů – Možná se na to dívám spíše realisticky než umělecky, ale myslím, že takový počet šípů na skolení jednoho býka není potřebný a proto to bylo mezi lovci bráno spíše jako zábavou než nutností, lovci na sebe rádi brali tu dominantní roli/chtěli mít moc (krutost) a nebo si zkrátka nevěřili co se tyče miření. Porážku mi připomínají žluté "náušnice", jako kdyby měl takto býkův život skončit celou dobu.
Chlapec	15	Vodní prostředí, ta „postava“ co je v pytli a potápí se.
Dívka	15	Mnoho šípů je zabodnuto do těla nevinného zvířete.
Chlapec	13	celkové pojetí
Dívka	15	šipý, výraz zvířete
Dívka	16	šipý, skloněná hlava
Chlapec	15	Množství šípů v jeho/jejím těle, sklopená hlava, žádná snaha se šípům vyhnout, paprsek světla nad ním/ní.
Dívka	14	šipý,"pohled"
Dívka	14	zabodlé šipý a bezvládné tělo
Dívka	13	nemožnost útěku, šipý
Chlapec	14	šipý (oštěpy)
Dívka	14	šipý
Dívka	14	šipý, rány
Dívka	16	jehly
Dívka	14	Terapie: jak píchají jehličky do kůže.
Dívka	14	Šipý v jeho těle.
Dívka	16	Spousta zabodaných tyčí v objektu.
Dívka	14	
Dívka	14	šipý, pohled bytosti
Dívka	13	modrá barva
Dívka	17	svázané zvíře v nádobě
Dívka	16	šipý, modré okolí, oddanost
Dívka	16	bolest, bezmoc
Chlapec	16	smrt z mnoha zabodnutých šípů
Dívka	13	šipý, černá barva, oči býčka
Chlapec	16	množství šípů
Chlapec	13	Název díla mě přivedl kvůli a víře, zatímco umučený býk mě přivedl k mučení a bolesti.
Dívka	16	šipý
Chlapec	14	šipý
Dívka	15	pokřčený postoj, šipý v těle
Chlapec	17	voda, šipý a svázání
Chlapec	13	mnoho šípů v mrtvé ovci
Chlapec	14	býk, šipý, název
Dívka	14	šipý, černá barva, smjtné oči býka
Dívka	14	šipý a výraz
Chlapec	13	z "postoje", hodně šípů
Chlapec	14	modrá okolo
Chlapec	16	I přesto, že byl sv. Šebestján zachráněn poté, co byl postřelen šipý, brzy potom byl stejně zavražděn.
Chlapec	16	dílo celkově
Dívka	14	šipý zabudnuté v těle
Chlapec	17	mrtve zvíře
Chlapec	14	mládě, šipý
Chlapec	14	šipý v těle
Dívka	16	šipý, dobytek, provazy
Dívka	17	Šipý propichující to zvíře. Celá ta atmosféra toho objektu, barva tekutiny.
Dívka	13	šipý/oštěpy
Chlapec	14	ucho, pysky,oko
Dívka	16	hra mikádo, šipky, brutalita
Chlapec	14	šipý
Dívka	16	Svázaný býk, formaldehyd, ve kterém je naložený.
Chlapec	15	zaseklé šipý
Chlapec	14	šipý v těle
Chlapec	16	Šipý vidím na obrázku. Zbytek souvisí s tím, že jsou do postavy zabodnuté.
Dívka	16	Je to pod vodou a jsou tam zapíchané šipý.
Dívka	14	šipý, pohled býka
Dívka	16	ta část kozliho těla
Dívka	16	šipý,voda
Chlapec	14	šipý zapíchané do býka, obranná pozice, osamocenost
Chlapec	17	Skutečnost, že je zvíře svázané a probodané šipý.
Dívka	14	probodané stvoření, název díla po svatém umučeném tímto způsobem
Dívka	16	šipý, zvíře
Chlapec	14	šipý
Dívka	16	Zvěř, do které jsou zapíchané šipý.
Dívka	16	šipý zabodané ve svázaném zvířeti
Dívka	13	zabodnuté šipý
Chlapec	16	zabodnuté šipý, výraz/vzhled hlavy

Tabulka č. 7c - Statistika odpovědí Damien Hirst, Objekt Sv. Šebestián (4. otázka)		
Respondent	Věk	Vyjádří v jedné větě, jaké sdělení jsi Ty v díle rozpoznal/dešifroval a sdělení zapiš.
Dívka	16	Některé lidi lze rozpoznat pouze podle vyobrazení jejich osudu, konkrétně tady smrti.
Chlapec	16	Nezáleží na tom kolik ran ti život nadělí, ale kolik ran vydržíš.
Chlapec	13	Lidi nemají rádi koně.
Chlapec	17	Vše je jinak.
Dívka	13	Že i hodný člověk může být zabit.
Dívka	14	Ten, kdo si stojí za svým názorem, nemusí být pochopen ostatními, a proto může zemřít násilnou smrtí.
Dívka	13	Život není spravedlivý, byk podle mě nemohl udělat ve svém životě tolik zlého, aby si vysloužil tak krutou smrt.
Chlapec	15	I náboženská témata se dá znázornit i ne úplně konkrétním způsobem(není tam do detailů nakreslená postava apod.).
Dívka	15	Dílo na mě působí tak, že nevinný tvor byl umučen lidskou nenávistí a pošestilostí.
Chlapec	13	upřímně, moc nevím
Dívka	15	Mučednickou smrt zažívali lidé, ale také zvířata.
Dívka	16	Sebeobětování kvůli své víře.
Chlapec	15	Dnešní mentalita většiny lidí, kteří okamžitě soudí všechny, co nejsou „normální“ a berou to jako svoji povinnost je společně urážet.
Dívka	14	Jedná se o vyjádření pocitů.
Dívka	14	Že jedna osoba se ne vždycky ubrání sama.
Dívka	13	Že Šebestín je vystavem obrovské bolesti z níž není úniku.
Chlapec	14	Nic jsem nerozpoznal.
Dívka	14	to, že je v životě plno bolesti a utrpení
Dívka	14	Cítím bolest a také odhodlání v boji.
Dívka	16	odplata
Dívka	14	Připadá mi to jako ztracená láska.
Dívka	14	Autor se zřejmě snažil poukázat na smrt ne tak „slavného“ mučedníka.
Dívka	16	Lidé by si neměli nechávat líbit to, co se jim nelíbí, a měli by se bránit pokud jim někdo ubližuje.
Dívka	16	symboly zůstávají
Dívka	14	Někdy ani dobrá duše nedostane šťastný a spravedlivý konec.
Dívka	13	Možské utrpení.
Dívka	17	i přežitky zůstávají
Dívka	16	Bolest a utrpení jsou ve všem, co bylo v minulosti.
Dívka	16	utrpení při koridě
Chlapec	16	vyplytvat více munice, než aby někdo přežil
Dívka	13	Dávej si pozor.
Chlapec	16	Svatí mají složitý život.
Chlapec	13	Víra nikdy neumírá.
Dívka	16	Vždy stůj za svým, ať to stojí, co to stojí.
Chlapec	14	Smrt umučením je to nejhorší, smrt by neměla bolet.
Dívka	15	Všechny oběti mají smysl.
Chlapec	17	smrt, utrpení
Chlapec	13	Kruté mučení zvířete.
Chlapec	14	zbytečně umučen
Dívka	14	Umučení se nemusí vyobrazovat jen na lidech, ale i na zvířatech.
Dívka	14	Strach nemusí být viděn na venek.
Chlapec	13	ukazuje na trápení krav na jatkách
Chlapec	14	žádné jsem nerozpoznal
Chlapec	16	V historii se setkáváme s problémy, které mají podobné základy a dají se i dnes srovnat s minulostí.
Chlapec	16	V dnešním světě dochází podle autora k nadměrnému a zbytečně krutému zabíjení zvířat.
Dívka	14	mučednická smrt
Chlapec	17	nedešifroval
Chlapec	14	týrané mládě
Chlapec	14	Připomení dějepisné události.
Dívka	16	Sdělení o nelidských podmínkách, ve kterých musí spousty zvířat v dnešní době žít.
Dívka	17	každý život je cenný
Dívka	13	Vyobrazení příčiny smrti .
Chlapec	14	Nevystrkuj hlavu tam kde se střílí.
Dívka	16	Umučení Šebestiána prostřelením šípy.
Chlapec	14	Nelidskost, která se stává na světě čím dál tím závažnější věcí.
Dívka	16	Autor chtěl poukázat na smrt sv.Šebestiána, která byla velmi krutá, což jde poznat právě z tohoto díla.
Chlapec	15	Ne vždy je život k dobrým lidem spravedlivý.
Chlapec	14	smrt bolí
Chlapec	16	vyobrazení umučení sv. Šebestiána
Dívka	16	smrt v jiné podobě
Dívka	14	Je třeba několikrát zasáhnout, aby člověk poznal opravdovou bolest.
Dívka	16	žádné
Dívka	16	Nic....já fakt nevím.....když vás trefí hodně šípů umřete.
Chlapec	14	autor spojuje mučednickou smrt Sv. Šebestiána se smrtí zvířat
Chlapec	17	žádné
Dívka	14	Novodobé podání starých výjevů z křesťanského umění.
Dívka	16	že pro zvířata může být stejné utrpení smrt, jako pro lidi
Chlapec	14	muselo to bolet
Dívka	16	zrůdnost zbytečná
Dívka	16	Měli bychom se lépe chovat ke zvířatům, přírodě, mít v sobě pokoru.
Dívka	13	Krutost v minulosti.
Chlapec	16	Utrpení nepocítují pouze lidé.

Aj Wei Wei, instalace v NG v Praze



Tabulka č. 8 - Statistika odpovědí Aj Wei Wei, instalace v NG v Praze

Respondent	Věk	Odpověď
Dívka	16	Oživení prostoru, nabízí nové pohledy na tyto prostory
Chlapec	16	Je to skvělé – mělo by být více takových projektů
Chlapec	13	Reaguje na současné dění
Chlapec	17	Reaguje na současné dění
Dívka	13	Nijak zvlášť zajímavé
Dívka	14	Nabídnutí umění i lidem, kteří se o něj běžně nezajímají
Dívka	13	Nabídnutí umění i lidem, kteří se o něj běžně nezajímají
Chlapec	15	Je to zajímavý projekt
Dívka	15	Reaguje na současné dění
Chlapec	13	Oživení prostoru, nabízí nové pohledy na tyto prostory
Dívka	15	Reaguje na současné dění
Dívka	16	Oživení prostoru, nabízí nové pohledy na tyto prostory
Chlapec	15	Reaguje na současné dění
Dívka	14	Reaguje na současné dění
Dívka	14	Je to zajímavý projekt
Dívka	13	Reaguje na současné dění
Chlapec	14	Nabídnutí umění i lidem, kteří se o něj běžně nezajímají
Dívka	14	Nevidím smysl v tom něco takového dělat
Dívka	14	Reaguje na současné dění
Dívka	16	Je to skvělé – mělo by být více takových projektů
Dívka	14	Je to zajímavý projekt
Dívka	14	Oživení prostoru, nabízí nové pohledy na tyto prostory
Dívka	16	Nabídnutí umění i lidem, kteří se o něj běžně nezajímají
Dívka	14	Vždy zjišťuji, co projekt znamená – sdílím tyto informace s přáteli
Dívka	14	Mělo by k tomu být i vysvětlení (přímo na místě), což někdy nebývá
Dívka	13	Reaguje na současné dění
Dívka	17	Vždy zjišťuji, co projekt znamená – sdílím tyto informace s přáteli
Dívka	16	Mělo by k tomu být i vysvětlení (přímo na místě), což někdy nebývá
Dívka	16	Je to zajímavý projekt
Chlapec	16	Oživení prostoru, nabízí nové pohledy na tyto prostory
Dívka	13	Je to zajímavý projekt
Chlapec	16	Nelíbí se mi takové umění
Chlapec	13	Reaguje na současné dění
Dívka	16	Nabídnutí umění i lidem, kteří se o něj běžně nezajímají
Chlapec	14	Je to zajímavý projekt
Dívka	15	Je to skvělé – mělo by být více takových projektů
Chlapec	17	Je to zajímavý projekt
Chlapec	13	Oživení prostoru, nabízí nové pohledy na tyto prostory
Chlapec	14	Reaguje na současné dění
Dívka	14	Reaguje na současné dění
Dívka	14	Nabídnutí umění i lidem, kteří se o něj běžně nezajímají
Chlapec	13	Je to zajímavý projekt
Chlapec	14	Reaguje na současné dění
Chlapec	16	Reaguje na současné dění
Chlapec	16	Nevidím smysl v tom něco takového dělat
Dívka	14	Reaguje na současné dění
Chlapec	17	To by mě v životě nenapadlo – skvělý nápad
Chlapec	14	Asi bych nerozpoznal/a takovéto umění
Chlapec	14	Reaguje na současné dění
Dívka	16	Oživení prostoru, nabízí nové pohledy na tyto prostory
Dívka	17	Je to zajímavý projekt
Dívka	13	Je to zajímavý projekt
Chlapec	14	Nabídnutí umění i lidem, kteří se o něj běžně nezajímají
Dívka	16	Reaguje na současné dění
Chlapec	14	Reaguje na současné dění
Dívka	16	Je to zajímavý projekt
Chlapec	15	Nijak zvlášť zajímavé
Chlapec	14	Nabídnutí umění i lidem, kteří se o něj běžně nezajímají
Chlapec	16	Málokdy mě takové umění zaujme – nemám potřebu vědět, co znamená
Dívka	16	Vždy zjišťuji, co projekt znamená – sdílím tyto informace s přáteli
Dívka	14	Je to zajímavý projekt
Dívka	16	Nijak zvlášť zajímavé
Dívka	16	Asi bych nerozpoznal/a takovéto umění
Chlapec	14	Oživení prostoru, nabízí nové pohledy na tyto prostory
Chlapec	17	Je to zajímavý projekt
Dívka	14	Mělo by k tomu být i vysvětlení (přímo na místě), což někdy nebývá
Dívka	16	Nabídnutí umění i lidem, kteří se o něj běžně nezajímají
Chlapec	14	Oživení prostoru, nabízí nové pohledy na tyto prostory
Dívka	16	Mělo by k tomu být i vysvětlení (přímo na místě), což někdy nebývá
Dívka	16	Je to skvělé – mělo by být více takových projektů
Dívka	13	Oživení prostoru, nabízí nové pohledy na tyto prostory
Chlapec	16	Je to zajímavý projekt

Tabulka č. 9 - Výsledky odpovědí Aj Wei Wei

Dívky						
Počet výskytu odpovědi	Počet výskytů dle věku					Sourhn
	13	14	15	16	17	
To by mě v životě nenapadlo – skvělý nápad	0	0	0	0	0	0
Je to skvělé – mělo by být více takových projektů	0	0	1	2	0	3
Vždy zjišťuji, co projekt znamená – sdílím tyto informace s přáteli	0	1	0	1	1	3
Je to zajímavý projekt	2	3	0	2	1	8
Oživení prostoru, nabízí nové pohledy na tyto prostory	1	1	0	3	0	5
Chtěl bych mít možnost něco vytvořit, co by bylo veřejně k vidění	0	0	0	0	0	0
Reaguje na současné dění	2	4	2	1	0	9
Nabídnutí umění i lidem, kteří se o něj běžně nezajímají	1	2	0	3	0	6
Asi bych nerozpoznal/a takového umění	0	0	0	1	0	1
Mělo by k tomu být i vysvětlení (přímo na místě), což někdy nebývá	0	2	0	2	0	4
Nijak zvlášť zajímavé	1	0	0	1	0	2
Málokdy mě takové umění zaujme – nemám potřebu vědět, co znamená	0	0	0	0	0	0
Nevidím smysl v tom něco takového dělat	0	1	0	0	0	1
Nelíbí se mi takové umění	0	0	0	0	0	0

Chlapci						
Odpověď	Počet výskytů dle věku					Sourhn
	13	14	15	16	17	
To by mě v životě nenapadlo – skvělý nápad	0	0	0	0	1	1
Je to skvělé – mělo by být více takových projektů	0	0	0	1	0	1
Vždy zjišťuji, co projekt znamená – sdílím tyto informace s přáteli	0	0	0	0	0	0
Je to zajímavý projekt	1	1	1	1	2	6
Oživení prostoru, nabízí nové pohledy na tyto prostory	2	2	0	1	0	5
Chtěl bych mít možnost něco vytvořit, co by bylo veřejně k vidění	0	0	0	0	0	0
Reaguje na současné dění	2	4	1	1	1	9
Nabídnutí umění i lidem, kteří se o něj běžně nezajímají	0	3	0	0	0	3
Asi bych nerozpoznal/a takového umění	0	1	0	0	0	1
Mělo by k tomu být i vysvětlení (přímo na místě), což někdy nebývá	0	0	0	0	0	0
Nijak zvlášť zajímavé	0	0	1	0	0	1
Málokdy mě takové umění zaujme – nemám potřebu vědět, co znamená	0	0	0	1	0	1
Nevidím smysl v tom něco takového dělat	0	0	0	1	0	1
Nelíbí se mi takové umění	0	0	0	1	0	1

Pro obě skupiny						
Odpověď	Počet výskytů dle věku					Sourhn
	13	14	15	16	17	
Oživení prostoru, nabízí nové pohledy na tyto prostory	0	0	0	0	1	1
Nabídnutí umění i lidem, kteří se o něj běžně nezajímají	0	0	1	3	0	4
Je to zajímavý projekt	0	1	0	1	1	3
Asi bych nerozpoznal/a takového umění	3	4	1	3	3	14
Málokdy mě takové umění zaujme – nemám potřebu vědět, co znamená	3	3	0	4	0	10
Vždy zjišťuji, co projekt znamená – sdílím tyto informace s přáteli	0	0	0	0	0	0
Reaguje na současné dění	4	8	3	2	1	18
To by mě v životě nenapadlo – skvělý nápad	1	5	0	3	0	9
Chtěl bych mít možnost něco vytvořit, co by bylo veřejně k vidění	0	1	0	1	0	2
Nelíbí se mi takové umění	0	2	0	2	0	4
Nevidím smysl v tom něco takového dělat	1	0	1	1	0	3
Je to skvělé – mělo by být více takových projektů	0	0	0	1	0	1
Nijak zvlášť zajímavé	0	1	0	1	0	2
Mělo by k tomu být i vysvětlení (přímo na místě), což někdy nebývá	0	0	0	1	0	1

E. Neto, The Léviathan Thot



Tabulka č. 10 - Statistika odpovědí E. Neto, The Léviathan Thot

Respondent	Věk	Odpověď
Dívka	16	Mělo by k tomu být i vysvětlení (přímo na místě), což někdy nebývá
Chlapec	16	Oživení prostoru, nabízí nové pohledy na tyto prostory
Chlapec	13	Málokdy mě takové umění zaujme – nemám potřebu vědět, co znamená
Chlapec	17	Oživení prostoru, nabízí nové pohledy na tyto prostory
Dívka	13	Oživení prostoru, nabízí nové pohledy na tyto prostory
Dívka	14	Málokdy mě takové umění zaujme – nemám potřebu vědět, co znamená
Dívka	13	Vždy zjišťuji, co projekt znamená – sdílím tyto informace s přáteli
Chlapec	15	Nabídnutí umění i lidem, kteří se o něj běžně nezajímají
Dívka	15	Oživení prostoru, nabízí nové pohledy na tyto prostory
Chlapec	13	Nabídnutí umění i lidem, kteří se o něj běžně nezajímají
Dívka	15	Oživení prostoru, nabízí nové pohledy na tyto prostory
Dívka	16	Nijak zvlášť zajímavé
Chlapec	15	Oživení prostoru, nabízí nové pohledy na tyto prostory
Dívka	14	Nabídnutí umění i lidem, kteří se o něj běžně nezajímají
Dívka	14	Oživení prostoru, nabízí nové pohledy na tyto prostory
Dívka	13	Chtěl bych mít možnost něco vytvořit, co by bylo veřejně k vidění
Chlapec	14	Je to zajímavý projekt
Dívka	14	Málokdy mě takové umění zaujme – nemám potřebu vědět, co znamená
Dívka	14	Oživení prostoru, nabízí nové pohledy na tyto prostory
Dívka	16	Oživení prostoru, nabízí nové pohledy na tyto prostory
Dívka	14	Nelíbí se mi takové umění
Dívka	14	Nijak zvlášť zajímavé
Dívka	16	Oživení prostoru, nabízí nové pohledy na tyto prostory
Dívka	14	Nabídnutí umění i lidem, kteří se o něj běžně nezajímají
Dívka	14	Oživení prostoru, nabízí nové pohledy na tyto prostory
Dívka	13	Asi bych nerozpoznal/a takovéto umění
Dívka	17	Nijak zvlášť zajímavé
Dívka	16	Oživení prostoru, nabízí nové pohledy na tyto prostory
Dívka	16	Nelíbí se mi takové umění
Chlapec	16	Mělo by k tomu být i vysvětlení (přímo na místě), což někdy nebývá
Dívka	13	Nevidím smysl v tom něco takového dělat
Chlapec	16	Oživení prostoru, nabízí nové pohledy na tyto prostory
Chlapec	13	Je to zajímavý projekt
Dívka	16	Nevidím smysl v tom něco takového dělat
Chlapec	14	Oživení prostoru, nabízí nové pohledy na tyto prostory
Dívka	15	Reaguje na současné dění
Chlapec	17	To by mě v životě nenapadlo – skvělý nápad
Chlapec	13	Asi bych nerozpoznal/a takovéto umění
Chlapec	14	Asi bych nerozpoznal/a takovéto umění
Dívka	14	Je to zajímavý projekt
Dívka	14	Je to zajímavý projekt
Chlapec	13	Chtěl bych mít možnost něco vytvořit, co by bylo veřejně k vidění
Chlapec	14	Je to zajímavý projekt
Chlapec	16	Málokdy mě takové umění zaujme – nemám potřebu vědět, co znamená
Chlapec	16	Nelíbí se mi takové umění
Dívka	14	Oživení prostoru, nabízí nové pohledy na tyto prostory
Chlapec	17	Oživení prostoru, nabízí nové pohledy na tyto prostory
Chlapec	14	Asi bych nerozpoznal/a takovéto umění
Chlapec	14	Málokdy mě takové umění zaujme – nemám potřebu vědět, co znamená
Dívka	16	Nabídnutí umění i lidem, kteří se o něj běžně nezajímají
Dívka	17	Je to zajímavý projekt
Dívka	13	Nelíbí se mi takové umění
Chlapec	14	Nijak zvlášť zajímavé
Dívka	17	Nevidím smysl v tom něco takového dělat
Chlapec	14	Oživení prostoru, nabízí nové pohledy na tyto prostory
Dívka	16	Nevidím smysl v tom něco takového dělat
Chlapec	15	Oživení prostoru, nabízí nové pohledy na tyto prostory
Chlapec	14	Asi bych nerozpoznal/a takovéto umění
Chlapec	16	Oživení prostoru, nabízí nové pohledy na tyto prostory
Dívka	16	Nabídnutí umění i lidem, kteří se o něj běžně nezajímají
Dívka	14	Nabídnutí umění i lidem, kteří se o něj běžně nezajímají
Dívka	16	Asi bych nerozpoznal/a takovéto umění
Dívka	16	Nijak zvlášť zajímavé
Chlapec	14	Málokdy mě takové umění zaujme – nemám potřebu vědět, co znamená
Chlapec	17	Mělo by k tomu být i vysvětlení (přímo na místě), což někdy nebývá
Dívka	14	Oživení prostoru, nabízí nové pohledy na tyto prostory
Dívka	16	Je to zajímavý projekt
Chlapec	14	Mělo by k tomu být i vysvětlení (přímo na místě), což někdy nebývá
Dívka	16	Oživení prostoru, nabízí nové pohledy na tyto prostory
Dívka	16	Mělo by k tomu být i vysvětlení (přímo na místě), což někdy nebývá
Dívka	13	Mělo by k tomu být i vysvětlení (přímo na místě), což někdy nebývá
Chlapec	16	Oživení prostoru, nabízí nové pohledy na tyto prostory

Tabulka č. 11 - Výsledky odpovědí The Léviathan Thot

Dívky						
Odpověď	Počet výskytů dle věku					Sourhn
	13	14	15	16	17	
To by mě v životě nenapadlo – skvělý nápad	0	0	0	0	0	0
Je to skvělé – mělo by být více takových projektů	0	0	0	0	0	0
Vždy zjišťuji, co projekt znamená – sdílím tyto informace s přáteli	1	0	0	0	0	1
Je to zajímavý projekt	0	2	0	1	1	4
Oživení prostoru, nabízí nové pohledy na tyto prostory	1	5	2	4	0	12
Chtěl bych mít možnost něco vytvořit, co by bylo veřejně k vidění	1	0	0	0	0	1
Reaguje na současné dění	0	0	1	0	0	1
Nabídnutí umění i lidem, kteří se o něj běžně nezajímají	0	3	0	2	0	5
Asi bych nerozpoznal/a takovéto umění	1	0	0	1	0	2
Mělo by k tomu být i vysvětlení (přímo na místě), což někdy nebývá	1	0	0	2	0	3
Nijak zvlášť zajímavé	0	1	0	2	1	4
Málokdy mě takové umění zaujme – nemám potřebu vědět, co znamená	0	2	0	0	0	2
Nevidím smysl v tom něco takového dělat	1	0	0	2	1	4
Nelíbí se mi takové umění	1	1	0	1	0	3

Chlapci						
Odpověď	Počet výskytů dle věku					Sourhn
	13	14	15	16	17	
To by mě v životě nenapadlo – skvělý nápad	0	0	0	0	1	1
Je to skvělé – mělo by být více takových projektů	0	0	0	0	0	0
Vždy zjišťuji, co projekt znamená – sdílím tyto informace s přáteli	0	0	0	0	0	0
Je to zajímavý projekt	1	2	0	0	0	3
Oživení prostoru, nabízí nové pohledy na tyto prostory	0	2	2	4	2	10
Chtěl bych mít možnost něco vytvořit, co by bylo veřejně k vidění	1	0	0	0	0	1
Reaguje na současné dění	0	0	0	0	0	0
Nabídnutí umění i lidem, kteří se o něj běžně nezajímají	1	0	1	0	0	2
Asi bych nerozpoznal/a takovéto umění	1	3	0	0	0	4
Mělo by k tomu být i vysvětlení (přímo na místě), což někdy nebývá	0	1	0	1	1	3
Nijak zvlášť zajímavé	0	1	0	0	0	1
Málokdy mě takové umění zaujme – nemám potřebu vědět, co znamená	1	2	0	1	0	4
Nevidím smysl v tom něco takového dělat	0	0	0	0	0	0
Nelíbí se mi takové umění	0	0	0	1	0	1

Pro obě skupiny						
Odpověď	Počet výskytů dle věku					Sourhn
	13	14	15	16	17	
Oživení prostoru, nabízí nové pohledy na tyto prostory	0	0	0	0	1	1
Nabídnutí umění i lidem, kteří se o něj běžně nezajímají	0	0	0	0	0	0
Je to zajímavý projekt	1	0	0	0	0	1
Asi bych nerozpoznal/a takovéto umění	1	4	0	1	1	7
Málokdy mě takové umění zaujme – nemám potřebu vědět, co znamená	1	7	4	8	2	22
Vždy zjišťuji, co projekt znamená – sdílím tyto informace s přáteli	2	0	0	0	0	2
Reaguje na současné dění	0	0	1	0	0	1
To by mě v životě nenapadlo – skvělý nápad	1	3	1	2	0	7
Chtěl bych mít možnost něco vytvořit, co by bylo veřejně k vidění	2	3	0	1	0	6
Nelíbí se mi takové umění	1	1	0	3	1	6
Nevidím smysl v tom něco takového dělat	0	2	0	2	1	5
Je to skvělé – mělo by být více takových projektů	1	4	0	1	0	6
Nijak zvlášť zajímavé	1	0	0	2	1	4
Mělo by k tomu být i vysvětlení (přímo na místě), což někdy nebývá	1	1	0	2	0	4

Victoria Pragensis, Praha



Tabulka č. 12 - Statistika odpovědí Victoria Pragensis, Praha

Respondent	Věk	Odpověď
Chlapec	13	Nevidím smysl v tom něco takového dělat
Dívka	13	Je to zajímavý projekt
Dívka	13	Oživení prostoru, nabízí nové pohledy na tyto prostory
Chlapec	13	Chtěl bych mít možnost něco vytvořit, co by bylo veřejně k vidění
Dívka	13	Je to skvělé – mělo by být více takových projektů
Dívka	13	Oživení prostoru, nabízí nové pohledy na tyto prostory
Dívka	13	Je to skvělé – mělo by být více takových projektů
Chlapec	13	Je to skvělé – mělo by být více takových projektů
Chlapec	13	Je to zajímavý projekt
Chlapec	13	Nabídnutí umění i lidem, kteří se o něj běžně nezajímají
Dívka	13	Oživení prostoru, nabízí nové pohledy na tyto prostory
Dívka	13	Je to zajímavý projekt
Dívka	14	To by mě v životě nenapadlo – skvělý nápad
Dívka	14	Je to zajímavý projekt
Dívka	14	Je to skvělé – mělo by být více takových projektů
Chlapec	14	Asi bych nerozpoznal/a takovéto umění
Dívka	14	To by mě v životě nenapadlo – skvělý nápad
Dívka	14	To by mě v životě nenapadlo – skvělý nápad
Dívka	14	Oživení prostoru, nabízí nové pohledy na tyto prostory
Dívka	14	Málokdy mě takové umění zaujme – nemám potřebu vědět, co znamená
Dívka	14	Je to skvělé – mělo by být více takových projektů
Dívka	14	Asi bych nerozpoznal/a takovéto umění
Chlapec	14	Nevidím smysl v tom něco takového dělat
Chlapec	14	To by mě v životě nenapadlo – skvělý nápad
Dívka	14	Oživení prostoru, nabízí nové pohledy na tyto prostory
Dívka	14	Oživení prostoru, nabízí nové pohledy na tyto prostory
Chlapec	14	Je to skvělé – mělo by být více takových projektů
Dívka	14	To by mě v životě nenapadlo – skvělý nápad
Chlapec	14	Nabídnutí umění i lidem, kteří se o něj běžně nezajímají
Chlapec	14	Nabídnutí umění i lidem, kteří se o něj běžně nezajímají
Chlapec	14	Oživení prostoru, nabízí nové pohledy na tyto prostory
Chlapec	14	Nabídnutí umění i lidem, kteří se o něj běžně nezajímají
Chlapec	14	Oživení prostoru, nabízí nové pohledy na tyto prostory
Dívka	14	Je to skvělé – mělo by být více takových projektů
Chlapec	14	Nabídnutí umění i lidem, kteří se o něj běžně nezajímají
Dívka	14	Je to zajímavý projekt
Chlapec	14	Je to zajímavý projekt
Chlapec	15	Oživení prostoru, nabízí nové pohledy na tyto prostory
Dívka	15	Je to skvělé – mělo by být více takových projektů
Dívka	15	Nabídnutí umění i lidem, kteří se o něj běžně nezajímají
Chlapec	15	Nabídnutí umění i lidem, kteří se o něj běžně nezajímají
Dívka	15	Je to zajímavý projekt
Chlapec	15	Je to skvělé – mělo by být více takových projektů
Dívka	16	Je to zajímavý projekt
Chlapec	16	Nijak zvlášť zajímavé
Dívka	16	Je to skvělé – mělo by být více takových projektů
Dívka	16	Je to zajímavý projekt
Dívka	16	Reaguje na současné dění
Dívka	16	Je to skvělé – mělo by být více takových projektů
Dívka	16	Je to skvělé – mělo by být více takových projektů
Chlapec	16	Reaguje na současné dění
Chlapec	16	Málokdy mě takové umění zaujme – nemám potřebu vědět, co znamená
Dívka	16	Oživení prostoru, nabízí nové pohledy na tyto prostory
Chlapec	16	Oživení prostoru, nabízí nové pohledy na tyto prostory
Chlapec	16	Nijak zvlášť zajímavé
Dívka	16	Reaguje na současné dění
Dívka	16	Málokdy mě takové umění zaujme – nemám potřebu vědět, co znamená
Dívka	16	Nabídnutí umění i lidem, kteří se o něj běžně nezajímají
Chlapec	16	Mělo by k tomu být i vysvětlení (přímo na místě), což někdy nebývá
Dívka	16	Asi bych nerozpoznal/a takovéto umění
Dívka	16	Oživení prostoru, nabízí nové pohledy na tyto prostory
Dívka	16	Je to zajímavý projekt
Dívka	16	Chtěl bych mít možnost něco vytvořit, co by bylo veřejně k vidění
Dívka	16	Reaguje na současné dění
Dívka	16	Reaguje na současné dění
Chlapec	16	Nabídnutí umění i lidem, kteří se o něj běžně nezajímají
Chlapec	17	Nabídnutí umění i lidem, kteří se o něj běžně nezajímají
Dívka	17	Oživení prostoru, nabízí nové pohledy na tyto prostory
Chlapec	17	Vždy zjišťuji, co projekt znamená – sdílím tyto informace s přáteli
Chlapec	17	Nabídnutí umění i lidem, kteří se o něj běžně nezajímají
Dívka	17	Asi bych nerozpoznal/a takovéto umění
Chlapec	17	Oživení prostoru, nabízí nové pohledy na tyto prostory

Tabulka č. 13 - Výsledky odpovědí Victoria Pragensis

Dívky						
Odpověď	Počet výskytů dle věku					Sourhn
	13	14	15	16	17	
To by mě v životě nenapadlo – skvělý nápad	0	4	0	0	0	4
Je to skvělé – mělo by být více takových projektů	2	3	1	3	0	9
Vždy zjišťuji, co projekt znamená – sdílím tyto informace s přáteli	0	0	0	0	0	0
Je to zajímavý projekt	2	2	1	3	0	8
Oživení prostoru, nabízí nové pohledy na tyto prostory	3	3	0	2	1	9
Chtěl bych mít možnost něco vytvořit, co by bylo veřejně k vidění	0	0	0	1	0	1
Reaguje na současné dění	0	0	0	4	0	4
Nabídnutí umění i lidem, kteří se o něj běžně nezajímají	0	0	1	1	0	2
Asi bych nerozpoznal/a takovéto umění	0	1	0	1	1	3
Mělo by k tomu být i vysvětlení (přímo na místě), což někdy nebývá	0	0	0	0	0	0
Nijak zvlášť zajímavé	0	0	0	0	0	0
Málokdy mě takové umění zaujme – nemám potřebu vědět, co znamená	0	1	0	1	0	2
Nevidím smysl v tom něco takového dělat	0	0	0	0	0	0
Nelíbí se mi takové umění	0	0	0	0	0	0

Chlapci						
Odpověď	Počet výskytů dle věku					Sourhn
	13	14	15	16	17	
To by mě v životě nenapadlo – skvělý nápad	0	1	0	0	0	1
Je to skvělé – mělo by být více takových projektů	1	1	1	0	0	3
Vždy zjišťuji, co projekt znamená – sdílím tyto informace s přáteli	0	0	0	0	1	1
Je to zajímavý projekt	1	1	0	0	0	2
Oživení prostoru, nabízí nové pohledy na tyto prostory	0	2	1	1	1	5
Chtěl bych mít možnost něco vytvořit, co by bylo veřejně k vidění	1	0	0	0	0	1
Reaguje na současné dění	0	0	0	1	0	1
Nabídnutí umění i lidem, kteří se o něj běžně nezajímají	1	4	1	1	2	9
Asi bych nerozpoznal/a takovéto umění	0	1	0	0	0	1
Mělo by k tomu být i vysvětlení (přímo na místě), což někdy nebývá	0	0	0	1	0	1
Nijak zvlášť zajímavé	0	0	0	2	0	2
Málokdy mě takové umění zaujme – nemám potřebu vědět, co znamená	0	0	0	1	0	1
Nevidím smysl v tom něco takového dělat	1	1	0	0	0	2
Nelíbí se mi takové umění	0	0	0	0	0	0

Pro obě skupiny						
Odpověď	Počet výskytů dle věku					Sourhn
	13	14	15	16	17	
Oživení prostoru, nabízí nové pohledy na tyto prostory	0	5	0	0	0	5
Nabídnutí umění i lidem, kteří se o něj běžně nezajímají	3	4	2	3	0	12
Je to zajímavý projekt	0	0	0	0	1	1
Asi bych nerozpoznal/a takovéto umění	3	3	1	3	0	10
Málokdy mě takové umění zaujme – nemám potřebu vědět, co znamená	3	5	1	3	2	14
Vždy zjišťuji, co projekt znamená – sdílím tyto informace s přáteli	1	0	0	1	0	2
Reaguje na současné dění	0	0	0	5	0	5
To by mě v životě nenapadlo – skvělý nápad	1	4	2	2	2	11
Chtěl bych mít možnost něco vytvořit, co by bylo veřejně k vidění	0	2	0	1	1	4
Nelíbí se mi takové umění	0	0	0	1	0	1
Nevidím smysl v tom něco takového dělat	0	0	0	2	0	2
Je to skvělé – mělo by být více takových projektů	0	1	0	2	0	3
Nijak zvlášť zajímavé	1	1	0	0	0	2
Mělo by k tomu být i vysvětlení (přímo na místě), což někdy nebývá	0	0	0	0	0	0